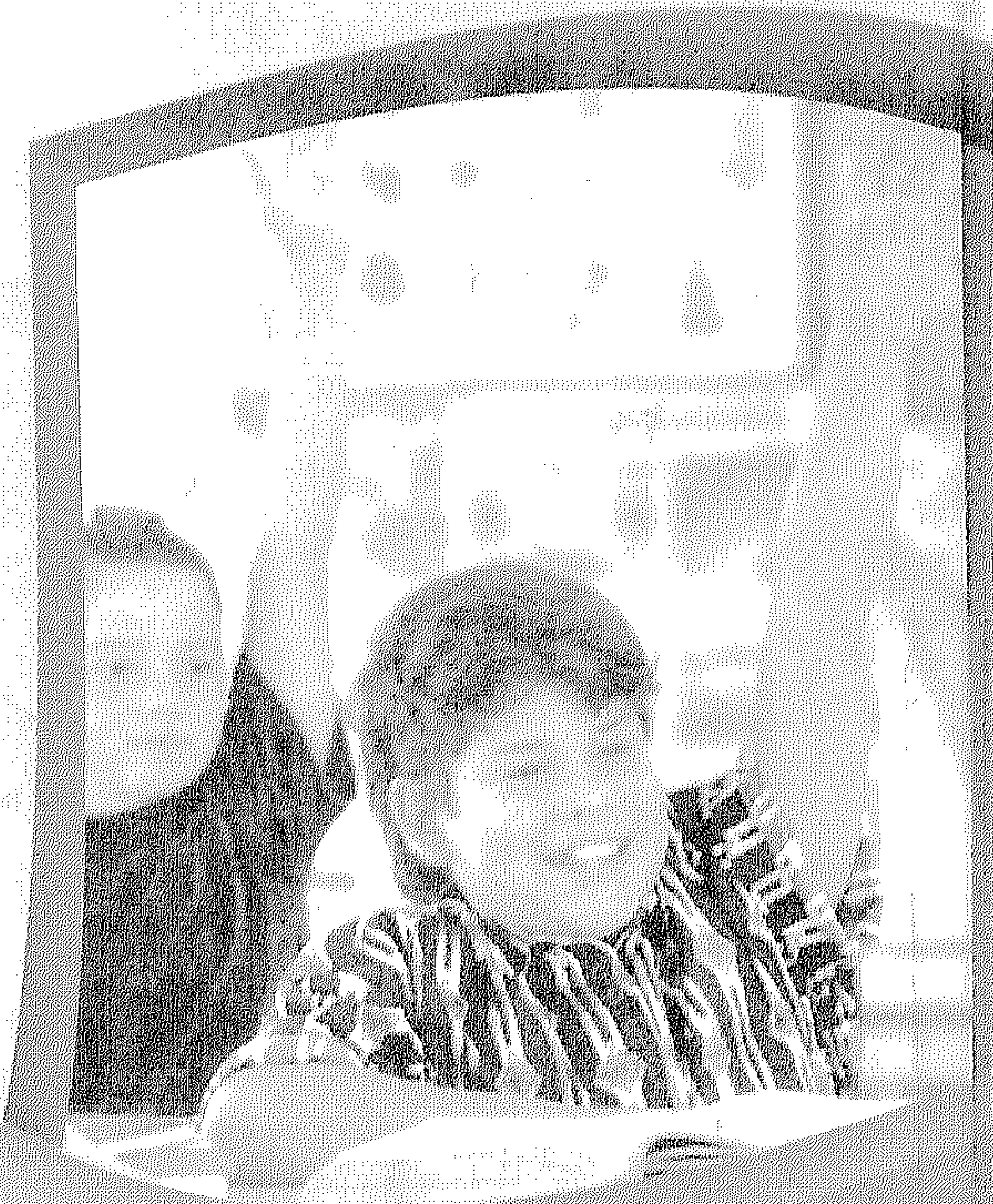
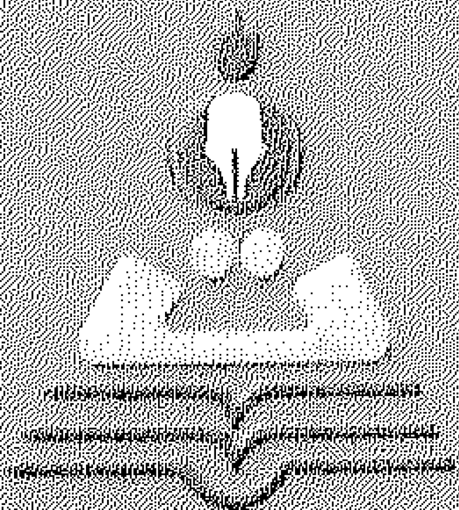
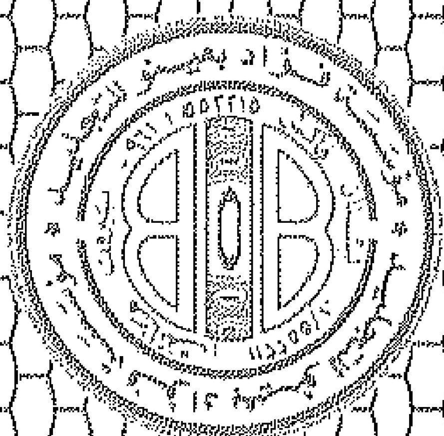
إدارة التعلم الصفي

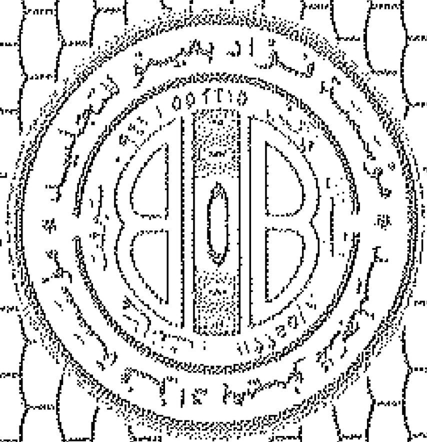
الأسس والإجراءات





الأستاذ الدكتور
طارق عبد الحميد البدري
أستاذ في الإدارة والقيادة التربوية
جامعة كنساس - الولايات المتحدة الأمريكية





بسم الله الرحمن الرحيم

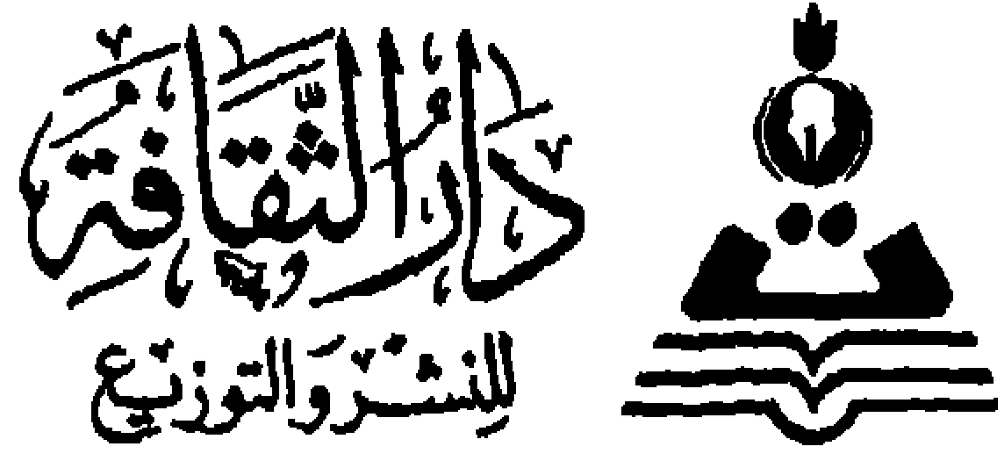
إدارة التعلم الصفي

الأسس والإجراءات

رقـــم التصـنيـف : 1075,1
المـؤلـف ومـن هو في حكـمـه : أ. د طارق عبد الحميد البدري
عنـوان الكتـاب : إدارة التـعلم الصـفي
رقـم الإيـداع : (2004/5/1075)
الواصـفات :غـرف الصف / النشـاط الصـفي / التـربيـة
بيانـات النشـر : عمان - دار الثقافة للنشر والتوزيع
● تم إعـداد بيانات الفهرسة الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

ISBN 995716032 - X ردمك

الطبعة الأولى / الإصدار الأول



المركز الرئيسي: عمان - وسط البلد - قرب الجامع الحسيني - عمارة الحجيري
هاتف: 4646361 6 962+ - فاكس: 4610291 6 962+ - ص.ب 1532 عمان 11118 الأردن
فرع الجامعة : شارع الملكة رانيا العبدالله (الجامعة سابقاً) - مقابل بوابة العلوم - مجمع عربيات التجاري
تلفون: - 5341929 6 962+ - فاكس: 5344929 6 962+ ص.ب 20412 عمان 11118 الأردن
w w w . d a r a l t h a q a f a . c o m
E - m a i l : i n f o @ d a r a l t h a f q a . c o m

تصميم الغلاف / مكتب دار الثقافة للتصميم والإخراج

إدارة التعلم الصفي

الأسس والإجراءات

الأستاذ الدكتور
طارق عبد الحميد البدري
أستاذ في الإدارة والقيادة التربوية
جامعة كنساس - الولايات المتحدة الأمريكية

دار الثقافة
للنشر والتوزيع
2005

المقدمة

المهام التربوية مهام مسؤولة وأخلاقية وذات طابع يتسم بالالتزام والذوق والحساسية فمودة العصر تربية الجيل وتأهيله لامتلاك المستقبل، والمسؤولية التي يتحملها التربوي إدارياً كان أم قائداً للمجموعة إنما هي مسؤولية أخلاقية ووطنية وقيمية، ومن يتعامل مع هذه المعادلة فإنه ملزم بهذه المسؤولية لتأديتها بأدق قواعدها أو الارتقاء بها بأحدث تقنيات العصر خدمة للإنسان وخدمة للبشرية والحركة العلمية. إن الإدارة في القرن الحادي والعشرين لم تعد طابعاً تجارياً أو خدمياً مقصوراً وعقيماً وإنما أصبحت ضرباً جديداً من التخصص للتشخيص والعلاج. ومن هنا جاء دورها الحساس في حقل التربية والتعليم كمجس ونابض لأن الإدارة وما يتبعها من تنظيم وتخطيط ورقابة باتت هاجساً للمسؤولين في الكيفية التي يستخدمونها لمعرفة ما يجري في حجرة الصف الدراسي.

ولقد دفعنا للتطرق في الإسهاب لمناخ الصف كونه عالماً صغيراً تتوفر فيه كل عوامل التفاعل والتعامل العلمي والإنساني والقيمي، فإدارة وتنظيم هذا المناخ بما يدعو بقيادة المجموعة المتلمذة وقيادة وإدارة النفس والشخصية للمتعلم إنما هي عملية معمارية اصطفافية انتقائية متصاعدة عميقة المعنى لأنها مزيج من الإدارة التنظيمية التخطيطية للسلوك والإبداع والإنماء المعرفي. الصف الدراسي عالم مرئي تجري فيه كل ما يجري في العالم الكبير في الشارع وفي البيت ولا يختص بناحية حياتية واحدة وإنما هو تشكيلة من الفنون والمعارف والعلوم. إنه صومعة لصناعة المتعلم وورشة لاختبار القدرة الذكائية والتوهج التعليمي الذي تهدف إليه المؤسسة والنظام التربوي، فإدارة مناخ التفاعل الصفي إنما هو في حقيقته إدارة العقول المفكرة يترك فيها عامل الخيار للمتعلم كي يبرهن على استعداده لتحمل وزر هذه الأهداف ويمارس ما يخزنه الصدر من إرهاصات تمثل خصائصه النفسية والشخصية. الصف لا يقتصر كونه حجرة بأربع جدران وسبورة وإنما هو انتقال من سلوك الخارج إلى سلوك منظم ملتزم متوازن مع ما يجري فيه من هندسة للإجراءات التدريسية والتعليمية، هو المساحة

التي يعبر فيها المتعلم بصدق وأمانة عن أمانيه وأحاسيسه وما في داخل عقله وكيانه من آمال وتوقعات.

إنه المناخ الذي يتكيف فيه التلميذ ليروض ويتعايش مع بيئة الظروف والمرحلة. إن الإلمام بمتطلبات هذا المناخ وتوفير مستلزمات نجاحه ضرورة حياتية ومدنية وحضارية فمنه يستقي المعلم خبراته ويزيد تجربته ويمتحن قدراته في التدريس والتعليم ومنه يتعلم التلميذ ما يحقق ذاته ويدفعه بحماس لتحويل هذا المناخ من ساحة لاستيعاب العلوم إلى استلهام مضامينها كرسالة فماذا يجري في الصف؟ ولماذا الإدارة والتنظيم فيه؟ وما دور المعلم والتلميذ في تأدية متطلبات هذا المناخ المفعم بالحيوية والفعالية والقدرة على العطاء المتواصل وتبادل الخبرات والأفكار والأداء بأجواء ديمقراطية فيها ما يدعو للإدلاء والرضا بدون خوف ولا قلق، حياة صفية صافية نقية في تعاملها مع الواقع، وآنذاك نمتلك القدرة على الضخ الفكري بحرية وخيار طوعي يتلاءم مع الواقع ويستمد ديمومته من الاستقرار والراحة الذهنية، إنه المناخ المناسب والصحيح والسليم للممارسات والتطبيق والقابليات والقدرات. إن التنظيم والرقابة الدقيقة لمناخات الصفوف تثري خبرة الإداري والقائد التربوي وتزيد خبراته وقدراته في فرض النظام التربوي وتساعده على التخلص من الترهل الكبير الذي يصيب مسارات العملية التدريسية والتعليمية ويزيل قلق الفشل والإحباط في نجاح الممارسة النقية لقيادته. هذا ما جاءت به فصوله الأربعة لكي تتحدث بصمت عن واقع مستجداته الحضارية وهو هدف كتابنا هذا الذي جوهر مهمته إدارة المناخ التعليمي والتدريسي سلوكاً وممارسة للمتعلم وتطوير قدرات المعلم الذهنية والفكرية والمعرفية وتقديمها من وعاء التجربة والمعلوماتيات إلى طور التنفيذ والتطبيق بصورة واضحة ومرنة للاستخدام والاقتداء بها.

والله الموفق

المؤلف

أ. د. طارق عبدالحميد البدري

الفصل الأول

فلسفة في المفاهيم الإدارية والتنظيمية للعملية التربوية

الفصل الأول

فلسفة في المفاهيم الإدارية والتنظيمية للعملية التربوية

الإطار الفلسفي لإدارة وتنظيم العملية التربوية

• مقدمة:

التربية هي العملية والناتج للمحاولة المتعمدة أو المقصودة لتشكيل الخبرة عن طريق توجيه التعلم وضبطه، أو هي العملية التي تتولى فيها مجموعة من الأفراد التوجيه المقصود لتطوير أفراد آخرين، فالتربية في جوهرها نشاط إنساني تتميز بغايات إنسانية للمستفيد الإنسان وتنفذها مؤسسة إنسانية. أو هي إنسان (مرب) يتفاعل مع إنسان (متعلم) لينتج إنساناً: إنساناً ومواطناً صالحاً تتوافر فيه أمور رئيسية ثلاثة: حقائق ومعلومات، قيم واتجاهات، عادات ومهارات.

وأي نظام تربوي لابد أن يكون محور اهتمامه هذه الأمور الثلاثة، وهي التي يجب أن توجه مناشط قطاعات العملية التربوية الثلاثة وهي: قطاع الإدارة والإشراف، والقطاع الأكاديمي، وقطاع الخدمات بكل ما يشتمل عليه من توجيه وإرشاد، ورعاية صحية ونشاطات أخرى موجهة.

ولعل أكثر التعاريف العامة للتربية ملاءمة تعريف (فرانكينا) Frankena الذي قال بأن مصطلح (تربية) قد يعني أياً مما يلي:

1- ما يقوم به الآباء، والمعلمون، والمدرسة من نشاط لتربية الصغير.

2- ما يتم في داخل الفرد أو عملية تعلمه.

3- ما حصل عليه الفرد أو حصد في النهاية أو الناتج، أي التربية التي حصل عليها فرد ما، بعد مروره بخبرات متنوعة.

4- أو هي العلم الذي يدرس 1، 2، 3.

فالتربية كمصطلح تشير إلى نشاطات قصدية محددة ذات أهداف مرسومة يفترض بلورتها وملاحظتها في سلوكات المتعلمين. ومن بين هذه النشاطات المنهاج، والتدريس، والتنظيم، والإدارة وما إلى ذلك من العناوين التي تشتمل عليها العملية التربوية.

والتربية بكل مراحلها ومستوياتها تحتل مكانة بارزة في اهتمامات المجتمعات البشرية. وتشمل هذه الاهتمامات برامج التربية وأغراضها، ومواد التدريس وأساليبها، ومنطلقات الإدارة وأساليب القائمين على شؤونها، وكذلك بقية مكونات النظام التربوية. غير أن دراسة هذه الأمور وتفهمها لا يفترض أن يتم بمعزل عن الإطار البيئي الذي نبعت منه وتعمل فيه.

والنظام التربوي باعتباره ممثلاً لأفكار الإنسان وآماله، وثقافته مسؤول عن تقديم خدمات متخصصة معينة هدفها تهيئة هذا الإنسان إلى حياة اجتماعية معينة كي يصبح إنساناً صالحاً وعضواً فاعلاً فيها. غير أن هذا النظام لا يستطيع، ولا يفترض فيه أن يمارس عملية نقل كامل للتراث الاجتماعي والحضاري، بل لابد من القيام بعملية اختيار تتعلق بالمعرفة التي ستنقل، وبالمهارات العملية والعلمية والعقلية التي ستطور، وبالقيم والاتجاهات التي ستبرز ويؤكد عليها، مثل هذه الاختيارات يفترض أن تتم وفق إطار مرجعي من أصالة المجتمع المعين ومعاصرته.

وعملية الاختيار هذه قد تكون سلسة ميسورة وبخاصة في المجمعات التي تسود حياتها الاجتماعية ممارسات الشورى والديمقراطية وتتمتع بوضوح الهوية والاستقرار النسبي. ففي مثل هذه المجتمعات تصبح النظرية التربوية أداة تعقل ومنطقة وإغناء هادئ وسلس للأوضاع التربوية السائدة.

ولكن عملية الاختيار هذه قد تكون صعبة ومحفوفة بالمخاطر وبخاصة في المجتمعات التي تعيش تسارعاً في التحول والتغيير الاجتماعي، التي يكتنف محاورها الثقافية ضباب كثيف

وتعدد ولاءات أفرادها، ما قد ينجم عنه اختلاط البدائل والمتغيرات الثقافية بعموميات هذه المجتمعات وثوابتها. وهذا من شأنه أن يزيد من ارتباك هذه المجتمعات ومن حيرة أفرادها، وخاصة إذا صاحبها تسيب في هويتها وضعف في ممارسات الشورى والديمقراطية.

في مثل هذه الظروف الاجتماعية يجد التوتر والقلق والنزاع الاجتماعي طريقة للتعبير من خلال مناقشات حادة حول السياسة التربوية والأسس التي تقوم عليها. وينقسم أفراد المجتمع بين مؤيد للتغيير أو معارض له.

غير أن عملية الاختيار واقعة لا محالة ولكن الإطار الذي تتم فيه يتوقف على بُعدي الزمان والمكان، إذ أن لكل مجتمع وعصر مشاكله وظروفه الخاصة به التي لا تعود بالضرورة إلى واقعه السياسي والاجتماعي، ولكنها تعود أيضاً إلى أسباب أعمق من ذلك تتعلق بنموه الحضاري أو الفكري. فإن ما يميز مجتمعاً عن آخر هو الطريقة التي يتعامل بها هذا المجتمع مع مشاكله وليس المشاكل بحد ذاتها. وإن محددات هذا التعامل أو الأفكار التي يقوم عليها هذا التعامل ليست مفروضة من الخارج كلها ولكنها تتأثر إلى حد كبير بمحددات من داخل عقل الفرد ومن نفسه عن طريق سلطة المفاهيم التي يحتويها العقل وعن طريق الأفكار المستنبطة التي يقابل بها العقل الخبرات التي يمر بها وعن طريق الفلسفة التي يتبناها.

فتشكيل أية خبرة وصياغتها ضمن أفق عصر معين أو مجتمع ما يتأثر بالمفاهيم الأساسية التي في متناول الناس الذين يستخدمونها في تحليل ما يحيط بهم وفهمه. إضافة إلى تأثرها بالأحداث الطارئة على هذا المجتمع والرغبات المستخدمة، فكل مجتمع يتعامل مع قضاياه ومشاكله وما يطرح فيه من أفكار جديدة وبدائل من خلال مفاهيمه، ومضامينه، والمسارب والطرق الأساسية في رؤيته للأشياء، أي من منطق الهوية والفلسفة التي يتبناها، وبعبارة أخرى من مستواه الحضاري المعين.

من هنا تبرز أهمية الدراسات الفلسفية للمربي بصفته الإنسانية وبصفته المهنية، نظراً لما

يمكن أن تقدمه مثل هذه الدراسات من مساعدة وخدمة في التعامل مع معطيات الحياة التي ينشط من خلالها والأبعاد التي تحيط به. فالفلسفة في حقيقة الأمر تهم الناس كلهم وإن لم يدركوا ذلك فالإنسان يجب أن يكون (فيلسوف نفسه).

والمربون سواء أكانوا من العاملين في قطاع الإدارة أو قطاعات العملية التربوية الأخرى ملزمون بالاهتمام بالتفكير الفلسفي نظراً لمعايشتهم لقضايا متنوعة ومشاكل متفرغة عنها تتطلب حلولاً متعقلة تتصف بالوضوح والبُعد عن التعسف المبني على عدم وضوح الرؤية التربوية. ولكن ما الذي يعنيه مصطلح (فلسفة)؟

• طبيعة الفلسفة:

كلمة فلسفة دخيلة على اللغة العربية وهي مركبة في أصلها اليوناني من (فيلا) بمعنى الإيثار و(سوفيا) بمعنى الحكمة، لذا فإن معنى كلمة (فلسفة) هو إيثار الحكمة. ويقال إن فيثاغورس هو الذي وضع هذه اللفظة حيث قال: (لست حكيماً، ولكنني محب للحكمة).

وفي بعض المراجع العربية يجد القارئ استخدام كلمة الحكمة أو الحكيم بدلاً من مصطلحي فلسفة أو فيلسوف. وهذا متأثر بقوله تعالى (يؤتي الحكمة من يشاء ومن يؤت الحكمة فقد أوتي خيراً كثيراً) "البقرة: 269" فالفلسفة هي إيثار الحكمة ومحبتها، وهي نظرة شاملة للكون والإنسان والحياة، وهي التي توحد أشتات المعارف الجزئية التي يصل إليها العلم وتضمها الفلسفة إلى نسق منظم. وكل إنسان (فيلسوف) مربياً كان أم مزارعاً، حاكماً أو محكوماً، ذلك أن الإنسان قد خصه الله تعالى بقدرة عقلية جعلته قادراً على التفكير، وهو إذا كان يقدر إنسانيته ويحترمها فلابد له من التفكير، والتفكير مطية الفلسفة.

غير أن العديد من الناس اعتادوا النظر إلى الفلسفة على أنها البحث عن الحقيقة المطلقة وعن الجوهر واللامتغير، وساد اعتقاد أن الفلسفة موضوع لا تتناوله إلا عقول خاصة، أنها لا تلذ إلا لقوم نظريين، لم يروا في الحياة خيراً من أن يجهدوا عقولهم في حل مسائل هي إلى

الخيال أقرب منها إلى الحقيقة، وهذه النظرة متأثرة بفلسفة أفلاطون ومدرسته.

أما من يقفون على عتبة القرن الحادي والعشرين، بكل ما تتميز به هذه الحقبة من تفجر معرفي وتغير وانفتاح، فإن نظرتهم إلى الفلسفة قد تغيرت. إذ أصبح الناس ينظرون إلى الفلسفة على أنها المجهود المنظم المستمر من جانب الإنسان كي يجعل من الحياة شيئاً له معنى.

فالفلسفة اليوم هي نشاط عقلي يرمي إلى فحص نقدي منتظم للمعتقدات والمبادئ كي يجعل لهذه المعتقدات والمبادئ تقوم عليه وتقف به في وجه أنواع الصراع المتعددة، والفلسفة كما يقول ديوي (Dewey) هي لون من ألوان التفكير يظهر عندما تواجه الخبرة موقفاً من مواقف الشك، ويستهدف هذا التفكير تحديد طبيعة الحيرة، وصياغة فرضيات قابلة للاختبار للتخلص من هذه الحيرة، والفلسفة ليست فقط تصويراً صريحاً للمصالح المتصارعة، وإنما هي أيضاً دعوة لوجهات نظر جديدة لإحداث اتزان أفضل بين هذه المصالح.

وفي واقع الأمر لا يخلو إنسان عاقل من التفلسف، كما لا يخلو إنسان من البحث في ماهية الأشياء وأصولها وعلاقة بعضها ببعض، فكل إنسان له طريق في الحياة وله حكمة فيها، فالإنسان ليس مخيراً أمام أمرين: أن تكون له فلسفة أو لا تكون. إن الخيار أمامه هو: هل يكون نظرياته وتصوراته للأمور عن وعي منه بحيث تتفق مع مبدأ مفهوم لديه، أو يكونها دون وعي منه وبمحض الصدفة. فالإنسان غير الواعي يلتقط المواقف الفلسفية دون إدراك من خلال العادات والتقاليد والتربية، ومن خلال الصحافة والإذاعة والتلفاز والنظام الاجتماعي وما إلى ذلك، وتترسب في ذهنه وترسخ بالتعود والإيحاء والضغط الاجتماعي، وتمارس سيطرتها على نشاطه الذهني دون أن يتحكم في صياغتها.

وإن كل إنسان، سواء أكان مدركاً لفلسفته أو غير مدرك له، لديه تصور يستخدمه ليميز بواسطته الخبيث من الطيب، والخطأ من الصواب وغير ذلك من الأحكام والقرارات التي

يصدرها.. ولكن من يستطيع أن يقدم يقيناً ساطعاً على صدق مثل هذه الأحكام والقرارات؟

إن التفكير الفلسفي ييسر ذلك، فالفلسفة، وعلى الرغم من أنها لا تقدم إجابات مباشرة، إلا أن من وظيفتها مساعدة الفرد على تحليل خبراته العامة وتفسيرها وتطور لديه إدراكاً ووعياً بالافتراضات والمبادئ الكامنة أو المتضمنة في تفكيره وطريقة تعقله للأمور التي تظهر خلال خبرات يعيشها وأحكام وقرارات يصوغها. فالفلسفة تكشف عن تلك المعايير المصنفة التي يستخدمها العقل الإنساني في التعامل مع كل ما يقدم له، والتي من خلالها يحدد العقل البشري ما هو جيد، وصادق، وحق، وواقع. فالفلسفة هي قاعدة الحياة، وهي التي تساعد في بلورة الشخصية القائمة، على أساس اليقين الفكري والمرتكزة على واقع تدركه المعرفة بأحسن ما يمكن من الاستيفاء والثبات. (فجوهر المحاكمة العقلية هو طريقة تفكير وليس محتوى معين).

• معاني الفلسفة:

إن المعالجة والإدراك الفني لمصطلح (فلسفة) ينظر للفلسفة كمجموعة من النشاطات، والمحتويات أو المكونات، والاتجاهات المترابطة.

أ) **الفلسفة كنشاط:** إن البعد النشاطي activity dimension لمصطلح فلسفة يمكن توضيحه بطرح تساؤل حول ما يعمله الفلاسفة؟ إن اهتمام يدور حول أنشطة أربعة: التوليف synthesizing، والتلمس speculating، والوصف أو وضع القواعد prescribing، والتحليل analysis.

فمن الناحية التوليفية synthesis كان الإنسان وما زال مهتماً بالتوصل إلى نظرة كاملة ومتسقة للحياة بهدف توحيد unify أفكاره وآماله وخبراته. حيث شعر الإنسان أن توجيه النشاط الإنساني يتطلب مثل هذه النظرة المتكاملة صحيح أنه ليس من السهل أن تكون جميع أعمال الإنسان متصفة بالعقلانية المطلقة، ولكن من الأكثر صعوبة أن يمارس الإنسان أعماله عندما يكون عالمه مليئاً بعدم الاتساق والنظريات المتعددة المشتتة compartmentalized.

أما التلمس speculation في الفلسفة يعتمد على الحقيقة القائلة بأن الإنسان سيصبح مشلولاً عن العمل إذا ما قيدت أعماله بمنطق الحقيقة وحدها. إذ قد لا تمكنه عملياته التفكيرية وتقنياته من التوصل إلى محور كاف من البيانات العملية المجربة ليستخدمها كأساس لعمله أو سلوكه. غير أن إلحاح العمل ومتطلبات تصريف الأمور الممزوج بالتطلع إلى عمل عقلاني يدفعان الإنسان أحياناً إلى تجاوز ما يمكن أن يثبته تجريبياً. هذا مع أمل الإنسان في أن تزايد قدرته على البحث العملي سيقلل من حاجته إلى ممارسة عملية تلمس الأمور ولو أنه من غير الممكن أن تتلاشى هذه الحاجة تماماً.

وكما قال رسل Russel: مهما كان الأمل بسيطاً في اكتشاف إجابة فإن جزءاً من مهمة الفلسفة أن تستمر في الاهتمام بمثل هذا السؤال، أن تجعلنا على وعي بأهمية ذلك، وأن يتم تعمق وتبصر كل سبل التعامل الممكنة، وأن تبقي الإحساس بالرغبة في تلمس الأمور حياً في النفوس والذي يمكن أن يقضي عليه إذا ما تم التمسك بالمعرف المؤكدة فقط.

أما الوصف أو وضع القواعد prescription فيتضمن بناء وتطوير قواعد ومعايير عامة تعتمد على تولفنا syntheses our للحقائق والقناعات التي نشعر بأنها يمكن أن تساعدنا في تقرير سلوكنا. وهذه تشكل بدورها فرضيات عن ما يمكن أن نسلكه في مواقف تواجهنا. لأن البديل للسلوك المعير behavior norm - considering هو مواجهة كل موقف من مواقف اتخاذ القرارات من منطلق الصفر، هذا لا يبدو ممكناً وغير مقبول منطقياً.

أما التحليل في الفلسفة analysis فيتضمن تمحيصاً للغتنا وطريقة استخدامنا لها كمحاول لتوضيح فهمنا لمشاكل واقعية وطرق حلها الممكنة. ويتضمن هذا النشاط التحليلي اقتراحاً يتعلق بالحاجة إلى توضيح افتراضاتنا أو التأكد من مدى التناغم بين الحقائق والقناعات التي ننطلق منها في تعاملنا ونقاشنا.

ب) الفلسفة كمحتوى: للفلسفة محتوى أنطولوجيOntology يتعلق بمعنى موجود أو واقع. واصل كلمة "Onto" هو فعل يعني "be on" أي يكون "is" وهذا يشتمل على تحديد موقف من تساؤلات عدة:

معنى موجود: أي هل الموجود مستقل عن المادة والزمان والمكان. أم أنه مرتبط بهما، أم أن الموجود لا يمكن تعريفه تماماً فيما يمكن اعتباره واقعاً هو تغير باستمرار ولا يمكن تصنيفه؟

واقع الإنسان وطبيعة وجوده: اي من أين هو الإنسان؟ وما هو واقعه؟ هل واقع الإنسان عقله، أو جسمه، أو روحه، أم مزيج منها جميعاً؟، هل الإنسان مخير أو مسير، أم أنه في أمور مسير وفي أمور أخرى مخير؟

واقع الكون وطبيعة العالم: وكيف وجوده ، وما هو القصد من وجوده؟

إن تحديد موقف المربين من مثل هذه القضايا الأنطولوجية له آثار كبيرة على ممارساتهم المهنية، حيث أن الاختلافات النظرية والتطبيقية في التربية هي في أساسها اختلافات فلسفية، وهذه تعود إلى اختلافات حول طبيعة الإنسان وواقعه والعالم المحيط به وغير ذلك من القضايا المطروحة.

وللفلسفة أيضاً محتوى ابستمولوجي Epistemology أي ذلك الجزء الذي يهتم بأصل المعرفة وطبيعتها وصورها وحدودها أي بما هو حقيقي true. is What إن أصل هذه الكلمة مأخوذ من اليونانية Episteme ومعناها Knowledge أي معرفة أو To Know. والتساؤل هو هل بالإمكان معرفة الحقيقة المطلقة Ultimate reality ؟

وقد تعددت وجهات النظر في هذا المجال فهناك من يقول: إن الإنسان لا يمكن أن يعرف الحقيقة المطلقة، بينما آخرون يعتقدون أنه من الممكن التوصل إلى هذه الحقيقة، غير أن هناك فريقاً ثالثاً يتساؤل عن إمكانية وجود معرفة مطلقة حتى يتم السعي للوصول إليها، بينما فريق رابع يعتقد أن المعرفة ستبقى غير كاملة ويمكن تطبيقها فقط على مواقف محددة مع عدم جواز التعميم والإطلاق.

أما أقسام المعرفة فيمكن حصرها في ثلاثة: أولها ما يسمى بالمعرفة القبلية Apriori knowledge وثانيها المعرفة المبنية على الملاحظة العلمية knowledge Apoteriori، وثالثها المعرفة المبنية على التجربة والخبرة knowledge Experienced وهذه نسبية دائماً.

أما من حيث طرق المعرفة فتقدم الإبستمولوجي طرقاً أربعاً:

1- **الطريقة التعقلية** Rational Approach؛ وهذه تعتمد على التعقل Reason. Pure

2- **الطريقة التجريبية** Empirical Approach؛ وهذه تعتمد على الملاحظة العملية Scientif- Observation- ic

3- **الطريقة الإلهامية** :Inpirational Approach؛ وهذه تعتمد على الحدس والإلهام Intuition Revelation .and

4- **الطريقة التسلطية** Authoritarion Approach: وهذه تفترض أن المعرفة الحقيقية يتم التوصل إليها عبر جهات موثوقة غير قابلة للخطأ.

إن موقف المربي من القضايا الإبستمولوجية هام جداً لما لهذا الموقف من انعكاسات على ممارساته وسلوكاته أياً كان موقعه في سلم النظام التربوي، فمثلاً، إن إيمان المعلم بمعرفة قبلية أو بالطريقة التسلطية فقط سينعكس على سلوكه المتعلق بماذا يعلم، وكيف يعلم. وفي مثل هذه الحالة سيكون تأكيد مثل هذا المعلم على الحقائق المطلقة الشاملة وعلى تدريب عقول الناشئة. بينما لو آمن بالخبرة والتجربة فسيؤكد على التعلم عن طريق العمل والممارسة وعلى أسلوب حل المشكلة.

وللفلسفة أيضاً محتوى قيمي Axiology وأصل هذه الكلمة من اليونانية Axios بمعنى ما له قيمة Value or Worth.. والقيمة تكوين افتراضي يزود الفرد بنزعة إلى العمل وفق أنماط سلوكية محددة حيال بعض الموضوعات أو الحوادث أو الأوضاع أو الأشخاص أو الأفكار. وتنطوي على ثلاثة مكونات هي: مكون معرفي ومكون عاطفي، ومكون سلوكي (Mouly 1982).

ولعل هذا الجانب هو من أكثر مجالات النظام التربوي حساسية وذلك لارتباطه بالأهداف

التي تسعى التربية إلى تحقيقها وبالقيمة التي تسود المجتمع المعين.

ج) **الفلسفة كاتجاه** Philosphy as Attitude: يمكن تعريف الاتجاه بشكل عام على أنه ميل وتهيؤ وقابلية أو نزعة مستمرة تتصل بالسلوك بشكل مستمر وتدفعه للتحرك نحو مجموعة من الأشياء كما تتم رؤيتها. والسؤال هنا يتعلق بماهية القابليات أو النزعات السلوكية التي يحملها الفيلسوف فيما يتعلق بنشاطاته وبمحتويات هذه النشاطات؟

إن الفيلسوف لديه قابلية ونزعة نحو الشمولية Comprehensiveness والوعي الذاتي Self-Awareness، الشفافية والتعمق Penteration، والانفتاح Oppenness.

فالشمولية Comprehensiveness تشير إلى الميل نحو جمع كل البيانات ذات العلاقة بفهم ظاهرة معينة وعدم الاكتفاء بأية بيانات جزئية غير مترابطة أو بيانات تدعم وجهة نظره الشخصية فقط.

أما الوعي الذاتي Self-awareness فيعني أن يكون الإنسان صادقاً تماماً مع نفسه، مدركاً لافتراضاته وتحيزاته وتعصباته. فحتى يستطيع الإنسان أن يتصل بفاعلية مع الآخرين أو أن يبني جسراً من التفاهم معهم، فلابد له من أن يكون على وعي وإدراك تام بمنطلقات تفكيره وسلوكه أولاً ومستعداً لسماع منطلقات تفكير الآخرين وسلوكهم والتبصر بذلك.

أما التعمق أو الشفافية Penetration فهي القدرة على التمييز والفهم بعمق وحدة ذهن، أو هي بذل الفرد لأقصى جهد ممكن في تعمق مشكلة ما ضمن أقص مدى تسمح له به مهاراته وقدراته. فالتعامل السطحي أو الجزئي أو السريع مع القضايا والأمور يعتبر أمراً مرفوضاً في محاولة التوصل إلى حلول شاملة تحيط بأبعاد القضية من جوانبها جميعاً.

أما الانفتاح Oppenness فيعني توافر درجة مناسبة من الحساسية لرؤى واحتمالات جديدة في التعامل مع مشاكل وقضايا مألوفة. والانفتاح يعتمد على استعداد متعلم يتعلق بقبول الفرد لإعادة بناء ما ألفه من عادات بعد أن لم تعد مناسبة، وكذلك إحداث تغيير في نمطية سلوكاته.

والفلسفة في بُعدها الأكاديمي كموضوع دراسة، أو في بُعدها الشخصي كفلسفة شخصية لا تعتمد فقط على عنصر واحد سواء أكان نشاطاً أو محتوى أو اتجاهاً، بل في تكامل هذه الأمور وترابطها معاً.

• فلسفة التربية:

الفلسفة إذن هي محاولة إنسانية للبحث والتجربة ومعرفة كنه الأشياء. والتفكير الفلسفي وثيق الصلة بكل الميادين الأساسية في المجتمع الإنساني حيث أن الفلسفة وسيلة مقصودة للتوجيه الاجتماعي، ذلك لأنه لا يسعها إلا أن تنتقد بعض جوانب الأمور والقضايا وأن تساند بعضها الآخر، وأن تؤلف بين الاهتمامات المتصارعة، أو أن تكتشف منهجاً يصلح لحسم مثل هذه الصراعات.

فالتفكير الفلسفي هو التعبير الفكري عن عملية التغيير الثقافي، وهو الطور الفكري لتلك العملية التي تدرس المتناقضات الثقافية وتوضحها وتحللها وتؤلف بينها.

وإذا كانت الفلسفة كذلك فإنها بحاجة إلى التربية.. إلى ذلك المجهود العملي الذي يهدف إلى ترجمة قيم هذه الفلسفة وإلى توضيح عادات ومهارات واتجاهات سلوكية لدى الأفراد، كما تهدف إلى إحداث تعديل على مستوى المنظمات الاجتماعية كي تتدعم هذه المهارات والاتجاهات.

فالتفلسف يجب أن يدور حول التربية باعتبارها أقصى اهتمام إنساني. وقد أدرك هذه الحقيقة الفلاسفة الأقدمون من أمثال سقراط وأفلاطون وأرسطو حينما جعلوا الفلسفة والتربية كلاً متكاملاً. وكذلك فعل المربون المسلمون من أمثال الغزالي وابن سينا، والقابسي، وابن جماعة والجاحظ.. وسار على الدرب نفسه فلاسفة محدثون أمثال جون ديوي، وأورين جراف، وبراملد وغيرهم من فلاسفة القرن العشرين الذين اعتبروا أن الفلسفة لن تبلغ غاياتها إلا بالتربية، واعتبروا أن كل نظرية فلسفية لا تؤدي إلى تبديل في العمل لابد وأن تكون مصطنعة.

ففلسفة التربية هي تطبيق الفلسفة والطريق الفلسفية في ميدان الخبرة الإنسانية الذي نسميه التربية. وهي تتضمن البحث عن مفاهيم توجد الاتساق بين المظاهر المختلفة للعملية التربوية في خطة متكاملة شاملة. وتتضمن أيضاً توضيح المعاني التي تقوم عليها التغييرات التربوية وتبين وتعرض الفروض الأساسية التي تعتمدعليها المفاهيم التربوية، وتنمي علاقة التربية بغيرها من ميادين الاهتمام الإنساني.

ففلسفة التربية ليست علماً مستقلاً، إن مساهمتها لنظرية التربية وسياستها وممارسته تعتمد على خبرة فلسفية تم اختبارها عبر الزمن، وعلى تحليل المفاهيم المتضمنة وتشذيب المشاكل الكامنة، وعلى طرح نقد جوهري وتطوير بدائل إجابات أو على الأقل قنوات حل.

إن مهمة فلسفة التربية باختصار هي أن تجعل الفلسفة مفهومة نشاطاً ومحتوى واتجاهاً، وعلاقة ذلك كله بمشاكل التربية. أي أن تيسر تطوير فرضيات للتفكير والتجريب. فالمربون بحاجة إلى معرفة المكونات أو العناصر والبدائل التي يشتمل عليها أي نشاط سواء أكان ذلك متعلقاً بالمنهج أو بالتدريس، أو بالتنظيم والإدارة وما إلى ذلك. فأية ممارسة إنسانية تشتمل على تساؤلات مثل: هل عناصر الممارسة التي تم تحديدها متناسقة مع بعضها بعضاً؟ وهل هي منسجمة مع حقائق علمية متفق عليها؟ فالإنسان بحاجة إلى معلومات عن محكات بناء اختياراته ومعاييرها وعن مدى ملاءمة هذه الاختيارات وتناسقها.

• فلسفة الإدارة:

إن نظرة لإداريي اليوم توضح أن رجل الإدارة يقوم بعمل في منتهى الحساسية، تتزايد مشاكله وتتعقد يوماً بعد يوم نتيجة للتطورات والتغييرات المتواصلة في كل جوانب الحياة ومجالاتها. وأصبح من السهل أن يتوه الإداري في هذه الدوامة إلى الحد الذي يختفي عنه الإطار العام الذي يعمل في داخله، وأن يصبح عمله عبارة عن سلسلة من مجهودات منفصلة لا يرى الرباط الذي يربطها أو التناقض الضارب فيها.

وذلك لأن معظم الإداريين يندر أن يروا أن تصرفاتهم وأحكامهم وقراراتهم إزاء المواقف اليومية المتعددة يجب أن تكون متسقة ومستنيرة وتوجهها اعتبارات نظرية فلسفية مدروسة، وهناك تصور لدى بعض المربين أن نجاحهم في عملهم التربوي سواء أكان في مجال التدريس أو في حقل الإدارة يتوقف فقط على إخلاصهم وتمكنهم من مادة التدريس أو من حقائق الإدارة ومفاهيمها. وقد جاء هذا التصور متأثراً بممارسات المربين الأوائل وانطلاقهم في معالجة الأمور معتمدين على حس عام sence common دون شعورهم بالحاجة إلى الفلسفة. ولكن على الرغم من أن المرء قد يجد جواباً جاهزاً على تساؤله مشتقاً من حسه العام، أي من تلك البدهية العامة التي يجمل كل إنسان حظاً منها يفهم به شؤون حياته العملية، والتي (البدهية / الحس العام) تأتي متأثرة دائماً بالاعتقادات المتراكمة التي يشارك بها الفرد الآخرين والتي يدعمها العُرف الاجتماعي، والتي تجعل من قرارات المربي المهنية مجرد تعبير يعكس به نوعاً من الرأي العام المحفوظ عنده ضمناً.

ولكن سرعان ما يهتز هذا الحس العام أمام ثقل أعباء الإدارة التربوية ومسؤولياتها وبخاصة أثناء تحمله مسؤوليات تأليف سياسات تربوية وتطويرها، واتخاذ قرارات إدارية يومية، وتقييم لعمليات التربية ومخرجاتها. وإن الفحص النقدي لما يتضمنه الحس العام يكشف عن عدم ثباته وعن تأرجحه. وبينما وجهة النظر الفلسفية تأتي عن تفكير وتعمق، فالفلسفة توضح وتناقش القيم والافتراضات الأساسية وتوضح مغزى الممارسة أو القرار وأعماقه والذي قلما يدركه المواطن العادي مع أنه يعيش ويتأثر به. غير أن العلاقة بين الفلسفة والإدارة تكمن في التصور المشكل للعلاقة بين النظري والعملي، وهي من المشكلات العملية الأساسية في الحياة. وذلك لارتباطها بسؤال يتعلق بكيفية تأثير كل من الذكاء والتبصر على العمل والممارسة، وكيف يمكن للعمل أن يجني ثمرات البصر الزائد في المعنى، ومن ثم تكوين رؤية واضحة للقيم "الجيدة" المفيدة وللوسائل التي يمكن أن تيسر تجسدها في الخبرة.

ولكن ومهما كانت طبيعة إشكالات العلاقة بين الفلسفة والإدارة التربوية، فإن للفلسفة أثراً على المنظور التربوي والنشاطات التربوية التي يقوم بها الإداريون التربويون ومختلف العاملين في الحقل التربوي. فقد بيّن ديوي: "أنه حيثما أخذت الفلسفة بالجدية اللازمة فإنه من المفروض أن تقود إلى حكمة تؤثر بدورها على السلوك الحياتي.. وإذا لم يكن للنظرية أي أثر على المسعى التربوي، فلابد أنها مصطنعة".

كما أكد الفيلسوف البريطاني ريد Reid أن الأمانة تفرض التسليم بتدخل معتقدات الإداري وفلسفته تدخلاً بارزاً في تفكيره التربوي.

فالمعتقد يدخل بطريقة بارزة في التركيبة الكلية المعقدة للفكر التربوي والخبرة التربوية ويسهم في تطوير بعض المبادئ العامة المتصلة بذلك علماً بأن ما يشكل مخرجاً عملياً لأي موقف هو الحكم التربوي أو القرار المبدئي الذي تمت صياغته في ضوء أشمل اعتبار ممكن للعوامل ذات الصلة بالموقف التربوي المعين وهو ليس بالضرورة فقط مجرد استنباط منطقي آلي للمعتقد.

فالإداري التربوي لن يجد في مجال الفلسفة ما من شأنه أن يحدد له ما يجب عليه أن يعمله في المكتب أو في قاعة الاجتماعات أو في أي موقف إداري آخر يوجد فيه، ولكن ما سيجده بالتأكيد ومما له قيمة كبيرة هو ما يلي:

1- سيجد تفسيراً وتقييماً نقدياً للافتراضات الفلسفية الموجودة في الثقافة التي يعمل بها ولدلالاتها على المؤسسة التربوية.

2- سيجد فرضيات تتعلق باحتمال مساهمات الفلسفة في زيادة عقلنة الممارسات التربوية ومنطقتها وفرصاً للانهماك باختيار هذه الفرضيات.

3- سيجد فرصاً تأملية لتحليل الأسباب الفلسفية الكامنة خلف الممارسات المهنية الملاحظة وربط ذلك بعوامل غير فلسفية تسهم في تشكيل هذه الممارسات.

4- سيجد فرصاً لتفسير الافتراضات الشخصية المتعلقة بمشاكل الإنسان والعالم وتفهمها،

وفي ذلك خطوة لتوضيح العلاقة بين المعتقدات والمعارف وربط ذلك بممارسات مألوفة ثم التعود عليها.

5- سيجد فرصة ليصبح فيها مندمجاً وبطريقة منظمة، شاملة، متعمقة، منفتحة في واقع التربية ومستقبلها والتي هي من مهام التربوي الذي تنسجم سلوكاته مع معتقداته وفلسفته.

وقد أجمل آدمز Admas هذه النقاط الخمس في نقطتين مبيناً أن للفلسفة وظيفتين أساسيتين يفيد منهما الإداري التربوي.

1- أنها تساعد على رفع مستوى وعي الإداري وإدراكه للمشكلات الفلسفية في الثقافة المعينة - الصراعات والتناقضات في النظر نحو الأشياء، والتفكير في الافتراضات الكامنة وراء المبادئ الأساسية التي ينطلق منها العقل الإنساني.

2- إنها تدرب الإداري بطريقة منظمة ومسؤولة على التفكير بهذه المشاكل بهدف التطلع إلى الوصول إلى رؤى متناغمة حكيمة للإنسان وللثقافة وللعالم مما يشكل دعماً له إدارياً كان أو غير إداري.

وقد اقترح counts أحد أعلام الفلسفة والتربية الأمريكية خمسة معايير يمكن بواسطتها الحكم على مدى ملاءمة أية فلسفة للتربية حيث قال: حتى يمكن الدفاع عن أية فلسفة للتربية لابد من أن تنسجم مع متطلبات خمسة:

1- أن تكون واقعة في صياغتها وأسسها.

2- أن تكون شاملة في نظرتها.

3- أن تكون متسقة في جميع جوانبها (أي اتساق افتراضاتها).

4- أن تكون عملية في وسائلها وشروطها.

5- وأن تكون مقنعة لمتبنيها.

غير أن تحديد إجراءات محددة لتطوير فلسفة تربوية شخصية ليس من السهل اقتراحها أو تحديدها، ومصدر الصعوبة يكمن في تنوع العوامل التي تؤثر على ذلك، إضافة إلى ذلك

يعود - إلى درجة كبيرة - إلى بُعد يعلق بالفرد ذاته وإلى اختلافات الخبرة وتنوع أساليب الاستفسار وتحليل الأمور.

ولكن ومهما كانت درجة الصعوبة، فإن على إداريي اليوم، وضمن ما هو ملاحظ من تضارب المصالح والقيم والغايات الاجتماعية أن يكونوا أكثر وعياً وقدرة على إعادة النظر في القناعات والقيم وأساليب التفكير والاتجاهات ومختلف الممارسات التي يقومون بها.

فالتفكير الفلسفي بالنسبة للأداري التربوي ليس ترفاً فكرياً إنما هو ضرورة. ولا جدال في أن الإداري التربوي المؤهل والمتمتع برؤية فلسفية واضحة يكون أكثر قدرة على ممارسة متطلبات دوره وأبعادها بفعالية وكفاية. وأنه يتحتم على الإداريين أن يتفهموا أهمية البُعد الفلسفي لممارساتهم المهنية وأن يبذلوا نشاطاً واعياً ومقصوداً من أجل تبصر أعمق لمواقع خطاهم وإدراك أفضل لخطورة المهنة التي يمارسونها.

• انعكاسات الفلسفة على الإدارة التربوية:

يعيش عالمنا العربي فترة تغير وتطور تشمل مختلف جوانب حياته وتمس محاوره الثقافية الحالية بكل ما تواجهه من تعدد محاولات إعادة بنائها وتشكلها، مما أوجد نوعاً من الإرباك للقائمين على إدارة مختلف المؤسسات الاجتماعية العربية بما في ذلك المؤسسة التربوية. ونتيجة لذلك، يواجه الإداريون التربويون العرب صعوبة في تكوين رؤية واضحة عن ما هو من الأصالة التي يفترض التمسك بها وعن ما هو مفتوح وقابل للتغيير أو التطوير أو التعديل. مما أدى إلى انتشار بعض التناقضات وشعور بإحساس عام بتخلخل الهوية وأحياناً بالتيه والضياع.

هذا الوضع التربوي وما يكمن فيه من صراعات لا يمكن فهمه أو الخروج منه إلا بالتعرف على الظروف التي سببته، والافتراضات المتناقضة التي تسربت إليه والتي أدت أحياناً إلى عشوائية الاختيار للقرارات التربوية. وأن الخروج من حالة الضياع والصراع والتناقضات التي يعيشها عالمنا العربي تتطلب تفحص الافتراضات والمسلمات التي تنطلق منها مجتمعاتنا

العربية في بلورة قرارات مؤسساتها التربوية ومؤسستها الاجتماعية الأخرى.

فكل ممارسة تربوية تتم في مؤسسات التربية العربية تقوم على مجموعة من الأفكار والافتراضات والمفاهيم والتعميمات والقيم، والتي غالباً ما لا تتم ملاحظتها نظراً لأن قبولها قد تسرب تدريجياً وبشكل لا شعوري عبر عادات المجتمع وتقاليده وثقافته، ونادراً ما يتم إخضاع هذه الأمور للتحليل الناقد. وفي المناسبات القليلة التي تحدث فيها بعض محاولات التحليل تتعالى أصوات الاحتجاج في قطاعات مختلفة في المجتمع، فالناس يجدون صعوبة في وضع أفكارهم التي ألفوها في موقف تحليلي موضوعي.

ولكن ومهما تصورنا أنفسنا متحررين أو محافظين، متطرفين أو معتدلين، فإننا لا نستطيع التهرب من تمحيص أبعاد فكرنا ومنطلقات بنائه الأساسية وبذل جهد مقصود في إدراك مكوناته سعياً وراء التيقن من تناغم هذا الفكر وتناسقه وعدم تناقضه مع أبعاد أصالة المجتمع العربي ومتطلبات معاصرته.

وقد يعتقد البعض أن المال هو أهم المتطلبات لإصلاح النظم التربوية العربية ولكن وبالرغم من أهمية البُعد المادي للنظام التربوي إلا أنه بمفرده لا يستطيع أن يحقق إصلاحاً تربوياً كيفياً. إذ أن العامل الأهم في الإصلاح التربوية هو الفكر الذي يقوم عليه هذا الإصلاح ومدى اتساق هذا الفكر ووضوحه وتأصله عند القادة التربويين والعاملين معهم. وكلما كانت افتراضات هذا الفكر ومفاهيمه متفقة مع أصالة المجتمع كلما اكتسب الإصلاح التربوي قاعدة شعبية تدعمه وتحميه والعكس صحيح.

فمن خلال عمق ووضوح الرؤية الفلسفية لقادة التربية والعاملين معهم يمكن تحليل العديد من البدائل التربوية التي تسود عالم التربية وتفهمها ولكن ولكون الميدان التربوي مفعم بالقيم، فإن نجاح الإداري التربوي في تعامله مع هذه البدائل يتوقف على عمق فهمه الفلسفي، وأن مثل هذا الفهم يجعله أقدر على الإبداع، وعلى فلسفة الأمور.

لذا، فإن أي إنسان يعمل في مجال إدارة التربية في عالمنا العربي يجب أن يحظى بتدريب مناسب في مجال الفلسفة ليساعده ذلك في فهم مختلف مكونات ثقافته وعلاقتها بالثقافات الأخرى المحيطة وببنية العقل الإنساني وقواه، وبالإطار الإنساني للعالم.

فالإدارة التربوية لا تهدف فقط إلى خدمة الثقافة المعينة من خلال نقلها واستمرارتها، ولكن من مسؤوليتها أيضاً ممارسة تحليل ناقد بناء لهذه الثقافة بهدف تصفيتها وتنقيتها وإثرائها، وهذا يتطلب تطوير فهم ناقد للثقافة وقدرة على التعامل القائم على الحكمة والوعي مع معطياتها.

وحيث أن معظم المجتمعات الإنسانية ومنها مجتمعنا العربي تعيش ثورة تكنولوجية (تقنية) هائلة تصاحبها ثورة في الآمال والتطلعات البشرية، وما يصاحب ذلك من قضايا كثيرة تحتمل الجدل والنقاش، فإن حاجة العاملين في النظام التربوي - ونخص الإداريين منهم - إلى طرق تحليل هذه القضايا وأساليب نقدها يعتبر ضرورة لنجاحهم في ممارسة مهام عملهم وتحمل مسؤولياتهم. لذا فإن العمق الفلسفي للعاملين في النظم التربوية العربية يشكل ضرورة لحوار عقلاني يقوم على تفهم متعمق للافتراضات والمسلمات والمفاهيم، ومن ثم إلى تبصر وتقييم أفضل للبدائل المطروحة. وهذا من شأنه أن يعطي المحاكمة العقلية عمقاً أفضل ويوفر سيطرة أوعى على المشاكل المطروحة.

أي أن الفلسفة تسهم في إبراز القوى والافتراضات غير الواضحة التي تكتنف حياة إنساننا العربي ومن ثم تخضعها للسيطرة العقلانية، وهذا يزيد من توضيح مدركات هذا الإنسان وتوسيعها ويصحح من فهمه قضاياه، وللنفس الإنسانية وللثقافات والعالم من حوله، مما يجعله أكثر إنسانية وصلاحاً.

والتفكير الفلسفي ليس غريباً على بيئتنا العربية، فقد ورد في القرآن الكريم قوله تعالى: "يؤتي الحكمة من يشاء ومن يؤت الحكمة فقد أوتي خيراً كثيراً" (البقرة:269) وكلمة (حكمة

في التراث الإسلامي هي رديف لكلمة (فلسفة) في التراث الغربي. وأن على مؤسسات التعليم العالي في عالمنا العربي أن تطور برامج جيدة في مجال الدراسات الفلسفية وفلسفة التربية بشكل خاص بحيث تجذب إليها الطلبة، وتقدم أكبر قدر ممكن من المساهمة في تفهم قضايانا التربوية وتفهم ثقافاتنا والبيئة الإنسانية بشكل عام. وتساعد في بناء قادة يتمتعون بإعداد وتأهيل وتربية تؤدي إلى توافر رؤية فلسفية رفيعة لديهم.

وقد بيّن رسل Russel أنه يجب أن تدرس الفلسفة لأن الأسئلة التي تطرحها توسع من إدراكنا لما هو ممكن، وتثري تصوراتنا العقلية، وتزيل تمسكنا الأعمى بما نتصوره يقيناً وتفتح عقولنا على التفكير والتأمل.

فدراسة الفلسفة هي من المواضع الهامة التي يمكن للإداري أن يدرسها لما لها من مردود في تطوير قدرته على المحاكمة الواضحة للأمور، والتمييز بين الجدال السليم وغير السليم، والإقلاع عبر متاهات القضايا المعقدة، واستخدام العقل والمنطق في مواقف كانت تحكمها في الغالب العواطف والانفعالات. وبذلك يصبح الإنسان أكثر قدرة على تخطي الرؤية السطحية للأمور وتطوير ضبط واع مبدع للكيفية التي يمكن أن تكون عليها هذه الأمور، وهذا من شأنه إثراء فهمنا لماهية الأمور كما هي في الواقع.

يتضح مما سبق مدى خطورة ما يؤمن به إنساننا العربي وأهميته، ولكن الأكثر خطورة والأكثر أهمية، الطريق التي طور معتقداته عبرها، فهل بنى إيمانه على أسس من تعمق الافتراضات والمسلمات التي يقوم عليها ما آمن به؟ وهل إيمانه قائم على وعي أم على تقليد؟ هل يعيش قناعاته في لحظات ومناسبات خاصة أو أنه يعيش هذا الإيمان في كل لحظات نشاطه وسكونه في حياته الخاصة والعامة؟ هل يستغل إيمانه أم يعطي ذاته لإيمانه؟ مثل هذه التساؤلات التي تميز بين الإنسان ذي القناعات الأصلية التي تقوم على وعي وإدراك منه، والإنسان ذي القناعات المصطنعة الزائفة.

وحتى يستطيع إداريو عالمنا العربي ممارسة أدوارهم القيادية بنجاح وفاعلية، فإن عليهم تعمق مثل هذه التساؤلات وأن يتفاعلوا معها حتى يتيقنوا من أن ما يؤمنون به قائم على قناعات صادقة واعية مدركة لأبعاد أصالتها ومتفهمة لأبعاد معاصرتها وليست قناعات مخادعة زائفة.

مفهوم المناخ الأخلاقي في الإداري التربوي:

يحتل العاملون في النظم التربوية مكانة اجتماعية مميزة، لأن للنظام التربوي منظوراً اجتماعياً بارزاً وحيث أن هذا النظام التربوي نظام إنساني في معظم مكوناته، لذا فإن للمناخ الأخلاقي للقائمين عليه ولمختلف العاملين فيه أهمية خاصة، حيث يواجه العاملون في هذا النظام مواقف يومية متكررة تختبر من خلالها خصالهم الأخلاقية وتوضع على المحك. وكلما ارتفعت مكانة الإداري في السلم الهرمي للنظام كلما ازدادت، حساسية مزاياه وخصاله الخلقية أهمية وهذا لا يعني أن أخلاقيات مستويات النظام القاعدية أو الإجرائية غير مهمة، ولكن المقصود هو أن تفشي الفساد والتدهور الأخلاقي في مستويات إدارات النظام العليا، يشكل خطراً كبيراً لما لذلك من مردود سلبي في إفساد النظام وتعفنه بمجمله. فالفساد الأخلاقي في مستوى الإدارة العليا للنظام يشكل عنصر تحوير وإخلال في مفهوم ولاء العناصر الشابة العاملة فيه بحيث يشدها في اتجاه الولاء للأشخاص بدل الولاء للنظام وأهدافه. هذا إضافة إلى أن وجود إدارة عليا ذات أبعاد أخلاقية مهزوزة أو مريضة يشكل عاملاً مؤثراً في اختيار عناصر النظام الجديدة وفي إمكانية كونها غير مناسبة مما يسهم في تدهور النظام وتفككه.

كما أن المجتمع يحكم على النظام التربوي من خلال حكمه على سلوكات أفراده وبشكل خاص القائمين عليه. فالممارسات الإدارية المتحيزة أو المنحرفة أو ذات الطابع غير الأخلاقي يمكن أن تكون لها آثار مدمرة على النظام لما يمكن أن تعكسه من انطباعات سلبية لا على بعد

النظام الإداري فحسب ولكن على النظام بأكمله.

إن أهمية المناخ الأخلاقي للإداري التربوي تشكل محوراً أساسياً تجب العناية به عند استقطاب إداريي المستقبل وتربيتهم ومن المفروض أن يتم التأكد من تمتع إداريي المستقبل بمفاهيم أخلاقية صحية، وأن تنمى فيهم روح الالتزام بالسلوك الأخلاقي.

إن أخلاقية الفرد لا تتحقق بمجرد قراءته لمجموعة قواعد أخلاقية إنما تتم بلورة بعد الفرد الأخلاقي عبر سبل تربوية سليمة تزرع فيه وتنمي عنده مفاهيم وقيم واتجاهات إيجابية نحو الالتزام بالسلوك الأخلاقي.

وفيما يلي عشرة أبعاد أخلاقية لها دلالتها في سلوك الإداري التربوي:

1- أن يجعل من رفاه التلاميذ ومصالحهم محوراً أساسياً لكل قراراته وأفعاله.
2- أن ينجز مسؤولياته المهنية بكل أمانة وصدق وإخلاص.
3- أن يدعم ويحمي الحقوق المدنية والإنسانية لكل الأفراد.
4- أن يحترم ويطيع الدستور والقوانين والأنظمة المعمول بها في مجتمعه ولا يشترك عن قصد أو يدعم أية منظمة أو نشاط يرمي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى قلب نظام الحكم فيه.
5- أن يطبق السياسات التربوية المرسومة ويراعي قوانين وأنظمة وتعليمات نظامها التربوي.
6- أن يسلك سبلاً ملائمة ومناسبة لتطوير وتصحيح القوانين والسياسات التربوية.
7- أن يتجنب استغلال مركزه / مراكزه لمكسب أو مصلحة شخصية سواء أكان ذلك في مجالات سياسية، أو اجتماعية، أو اقتصادية أو أية مجالات أخرى.
8- أن يسعى للحصول على درجات أكاديمية أو تأهيل مهني وأن يكون ذلك من مؤسسات معترف بها.
9- أن يحافظ على مستوى المهنة ويسعى لتحسين فعاليتها من خلال البحث واستمرارية النمو المهني.
10- أن يحترم جميع العقود والاتفاقيات السارية، ويلتزم بكل ما يتم التوصل إليه بشأنها.

ولكن مهما كانت القواعد والمعايير الأخلاقية التي يمكن أن يطرحها المتخصصون العاملون في مهنة الإدارة التربوية، فإنها لابد وأن تأتي متأثرة بالإطار الأيديولوجي والفكري والمستوى الحضاري الذي تعيشه الأمة. فالإداريون التربويون لم يأتوا من فراغ، وهم أيضاً يعملون في مؤسسات لها أبعادها وجذورها الاجتماعية فالالتزام بهذه القواعد الأخلاقية، أو بأية قواعد أخلاقية أخرى، يتطلب الالتزام بأيدلوجية أو عقيدة معينة لها موقف محدد من الإنسان والكون والحياة. وبالنسبة للعالم العربي يشكل الإسلام المنطلق الأيدولوجي لأية قواعد أو أطر أخلاقية سواء في مجال مهنة الإدارة التربوية أو غيرها من المهن.

فالبُعد الإيديولوجي أو الفكري والعقائدي في السلوك الأخلاقي هام جداً. فالإنسان، أياً كان موقفه من الحياة، لابد من أن يكون فيلسوف نفسه في تعامله مع ما يواجهه من قضايا ومشاكل، وبدون هذا البُعد العقائدي يفقد الإنسان قدرته على الاجتهاد والإبداع.

وأن الوصول إلى حياة أخلاقية هي أكثر تعقيداً من أن تدار عبر حاسب إلكتروني لأن الإداري يعيش عملية صنع قرارات لها أبعادها ومتغيراتها الإنسانية التي تتطلب إدراكاً عميقاً لمنطلقاتها وأبعادها.

قد يرى البعض أن في الأسلوب الانتقائي approach electic ضماناً للأخلاقية الشخصية. فلو أن مثل هذا الأسلوب يتم ضمن إطار فلسفي وأيديولجي محدد وواضح، لكان من الممكن اعتباره وسيلة إثراء وإغناء، ولكن إن تم خارج إطار الأيديولوجية المحددة فإنه يشكل عنصر صراع ويحمل إمكانية وقوعه إذ كيف يمكن أن تكون تصرفات شخص ما وسلوكاته متأرجحة بين مفاهيم نيتشه المادية والأخلاقية المسيحية، أو بمفاهيم الشيوعية الملحدة وأخلاق الإسلام؟ فلكل أسلوبه ومعاييره الأخلاقية القائمة على مسلمات ومفاهيم أساسية.

وبلداننا العربية والإسلامية هي في أمس الحاجة إلى اتخاذ قرارات حول ماهية منطلقات أخلاقيتها. مع أنه من المفروض أن لا يشكل ذلك مشكلة كبيرة، خاصة بعد أن جربت هذه

البلدان مختلف أفكار وأيديولوجيات اليمين واليسار، وآليات لم تجلب لها سوى تراكمية المشاكل، وما زادتها إلا ابتعاداً عن قيمها وأخلاقياتها الأصلية. ولذا فإن البديل المطروح الآن هو الحل الإسلامي الذي طال أمد تناسيه والتغافل عنه.

وإذا ما توصلت بلداننا العربية الإسلامية إلى منطلقات بديلها الأخلاقي المناسب فستعيش هذه البلدان اندفاعية أخلاقية متحمسة ستؤثر على جميع أبعاد حياتها المهنية والاجتماعية بكل ما تشتمل عليه من مكونات ونظم، وعندها يصبح إداريو هذه البلدان ذاتيي التوجيه inner-directed مبدعين في ممارسة التزامهم بالقواعد الأخلاقية المهنية، كي تمارس وبصدق مفاهيم أخلاقية مثل المسؤولية، والولاء والالتزام والأمانة، والشرعية، والثقة، والمثابرة، والإنتاجية، وما إلى ذلك من المفاهيم التي طالما تم ترديدها ولكن دون ممارستها.

فأخلاق الإداري والقائد تشكل أساس نجاحه وضمان فاعليته، وصدق الله العظيم عندما وصف رسوله الكريم بقوله تعالى: "ولو كنت فظاً غليظ القلب لانفضوا من حولك" (آل عمران: 159) وبقوله تعالى: "وإنك لعلى خلق عظيم" (القلم:.4)

مفهوم التنظيم في الإدارة:

يخلص من دراسة الإدارة التربوية إلى أنها تعتمد، في نشوئها وتطورها، على ثلاثة عناصر رئيسية:

1- شخصية القائد.
2- اندفاع العاملين.
3- ملائمة البيئة.

ويتضح من ذلك أن تحفيز العاملين، وبما يضمن استثمار اندفاعاتهم، سيكون كفيلاً بتعظيم فاعلية التنظيم ورفع كفاءة الجهاز الإداري. وهو ما يعني أن تنسيق جهود العاملين بشكل متوازن مع تطوير التكنولوجيا (المتاحة) سيجعلان من المؤسسة عقدة التفاعل (أو الوصل) بين التنظيم والبيئة، فتنجح المؤسسة في تحقيق أهدافها بكفاءة إنتاجية عالية، ويضمن العاملون

لأنفسهم مكافآت مجزية على جهودهم (الحقيقية) وينال المجتمع الرفاهية (المادية) خلال تعاظم القدرات الإنتاجية للمنظمات، وما يشتمله ذلك من توفير المعدات والخدمات وضمان النتائج وتحديد الأهداف.

ويمكن أن يتحقق كل ذلك خلال تنظيم متطور قادر على استيعاب توجهات الإدارة ومناهجها التنموية. وهنا من الضروري، تشخيص التنظيم المستهدف ومعالجة أنماطه المختلفة، وتحديد النمط الأكثر فاعلية (أو قدرة) على التفاعل مع الإدارة الاستراتيجية.

تعاريف في التنظيم:

يخلص من دراسة التعاريف التي قدمها الباحثون، من المدارس الإدارية المختلفة، إلى أن هذه التعاريف وإن اختلف بعضها في تفاصيل معينة فإن غالبيتها تلتقي في نقاط رئيسة، تتعلق بكيفية ربط الموارد وتوزيع الواجبات وتنسيب السلطات: يعرف Allen Louis التنظيم: (عملية تحديد وتجميع العمل الذي ينبغي أداؤه مع تحديد المسؤولية وتفويض السلطة وإقامة العلاقات بغرض تمكين الأشخاص من العمل بأكبر فاعلية لتحقيق الأهداف).

ويقول .H . fayol) إمداد المنشاة بكل ما يساعدها على تأدية وظيفتها من المواد الأولية والعُدد ورأس المال والأفراد وتستلزم وظيفة التنظيم من المدير إقامة العلاقات بين الأفراد بعضهم ببعض وبين الأشياء بعضها ببعض).

ويذكر Koontz و Odonnel التنظيم هو تجميع الأنشطة الضرورية لتحقيق أهداف المنشأة وإسناد كل مجموعة من مجموعات النشاط إلى مدير يتمتع بالسلطة اللازمة لأداء هذا النشاط وبالتالي فإن التنظيم ينطوي على تحديد علاقات السلطة مع التنسيق بينها أفقياً ورأسياً داخل هيكل المنشأة.

ويرى Joseph A-Litterer التنظيم، بأنه (مجموعة من النشاطات والعلاقات المتداخلة

والمخططة والتي تصمم خططها بشكل منطقي لتحقيق أهداف محددة).

ونخلص مع هذه التعاريف إلى أن أفضل صيغة تقدم لهذه الوظيفة الإدارية والتي قد تنسجم أكثر مع التحليل الجاري هي: تحديد مستلزمات الإنتاج من الموارد البشرية والتجهيزات الرأسمالية وتجميعها وتنسيقها.. وتصنيفها في أنشطة مختلفة يتم توزيعها على وظائف محددة مع تنسيب المسؤوليات وتخويل الصلاحيات وتعيين المستويات الإدارية وعلاقاتها المتداخلة وربط العمليات بعضها ببعض بشكل منظم يسمح بتحقيق الأهداف المعينة بكفاءة عالية.

ومهما كان المفهوم المعتمد للتنظيم، فإن موضوع الاهتمام بتطويره وتحديثه أصبح من الموضوعات الأساسية التي تحظى بأهمية بالغة لدى العديد من المؤسسات الوطنية والدولية، غير أن نطاق التطور ما زال ضيقاً، فهو لا يجري في صورته الشاملة وبأسلوبه الراديكالي إلا في عدد محدود من الدول، وما يتحقق من تغيير (إيجابي) فإنه يتركز عادة في مؤسسات قليلة نسبياً، مثل دوائر الحاسبات الإلكترونية وبعض المؤسسات ذات الأصول الأجنبية (الغربية) مثل الصناعات الاستخراجية الائتمانية، وكذلك بعض مراكز التعليم العالي والبحث العلمي والتدريب المتخصص وخاصة تلك القائمة على المساعدات أو الخبرات الخارجية.

إن محاولات إعادة التنظيم، تجري (غالباً) وفق مناهج متقطعة وفي مدد متباعدة ولا يكتب لها إلا نجاح محدود، وذلك إن حققت هذه المحاولات نجاحاً يذكر. ويعود فشل هذه المحاولات إلى ضعف الخلفية الثقافية للعاملين وبالتالي سلبية أدوارهم تجاه مناهج التطوير، وكذلك إلى استمرار عناصر التخلف الإداري من الانتهازيين والبيروقراطيين (التقليديين) الذين يعيقون كل جهد تنموي، بسبب تخوفهم على مصالحهم الشخصية وعدم استيعابهم للمفاهيم والتطلعات التنموية أساساً.

وكلما ازداد تخلف التنظيم واشتدت عوائق التنمية، فإن عملية التطور تصبح أكثر إلحاحاً

وأوسع مجالاً . يستتبع ذلك تباين المفاهيم التي تنسب لهذه العملية، حيث تختلف هذه المفاهيم من نظام إلى آخر ومن نشاط إلى ثان وثم من باحث إلى غيره.

لقد قدمت تعاريف عديدة لتطور التنظيم، وغالباً ما لا تتطابق هذه التعارف، وذلك لأسباب متعددة، يتعلق بعضها بالعوامل الذاتية في تشخيص الباحثين، ويرتبط بعضها الآخر بالعوامل الموضوعية الخاصة بحالة التغيير. فقد يلاحظ تفاوت وجهات نظر الباحثين واختلاف فلسفاتهم الاجتماعية وتباعد مواقفهم السيكولوجية تجاه عملية التطور أصلاً. ومن ناحية أخرى فإن تباين الحالات الموضوعية التي يجابها المسؤولون عن التطوير واختلاف الظروف والإمكانات والبيئات المحيطة بعملية التحول ينعكسان على ظاهرة التطور (كما يراقبها الباحثون عن كثب) وبالتالي فقد افترقت التعاريف بين اتجاهات متباينة جداً، فهناك من يحصر التطور بتغيير إصلاحي عام يتناول معدل تغيير كفاءة الأداء دون الاهتمام كثيراً بالتحول البنياني في كل من العملية الإدارية ووظائف المؤسسة وبالتغيير السلوكي الاجتماعي للمدراء والتابعين. ومن جانب آخر هناك من ينظر إلى تطور التنظيم باعتباره عملية متكاملة وجذرية لجميع الوظائف والمستويات وأنماط السلوك والأساليب والوسائل.. وهو ما يعني أن الاتجاه الأخير يهتم بعملية التطور إلى جانب اهتمامه بمعدلات التغيير.

فمثلاً يذكر الدكتور علي السلمي تعريفاً لتطور التنظيم.. بأنه "إحداث تغيير ينتقل بأسلوب ومستوى الأداء في تنظيم معين إلى درجة أفضل مما هو مشاهد في فترة سابقة على الإصلاح".

ويعرف (R.T Harris, R..Bechard) تطور التنظيم على انه "جهد مخطط يوجه من الإدارة العليا بهدف إحداث تحول عام في التنظيم، مسترشداً في ذلك بالعلوم السلوكية.

لقد أيد (Huse,Beer) هذا التعريف، إلا أنهما رفضا حصر إدارة التطور بالمستويات العليا، لأن هذا التطور يمكن أن يوجه من قبل المستويات كافة، سواء أكانت في الإدارة العليا أو

الوسطى أو في الإشراف الأولي. وإن التطور يجب أن يدعم من قبل جميع المسؤولين، فمثلاً لابد من توفير الوسائل والإجراءات والأساليب الضرورية (من قبل الإدارة العليا)، كما لابد من تقديم الحوافز والتسهيلات الكفيلة بتخفيف أو بتلافي مقاومة التغيير (من المستويات الأخرى وخاصة من الإشراف الأولي).

ويرى W. Warnewr Burke بأن تعريف تطور التنظيم يجب أن يقوم على بعدين، أحدهما، التغيير المستمر والشامل في المستويات الثقافية لجميع العاملين، وثانيهما، تكامل أهداف التنظيم مع حاجات الأفراد الأعضاء. وعليه، لا يرتبط تطور التنظيم بالمناهج أو الأحداث المتقطعة ولا ينحصر في معالجة العلاقات المادية حسب، بل يتابع تغييراً نمطياً مستمراً في جميع المستويات ويعتمد على تكنولوجيا علم السلوك في التغيير.

وقد بيّن W.W.Burke أن العوامل الثقافية إذا كانت شاملة ستكون كفيلة بإحداث تحول كبير في التنظيم.

وفيما يأتي عرض مختصر لانعكاسات عدد من العوامل الثقافية على تغيير التنظيم الإداري.

جدول رقم (1)

العوامل الثقافية ودورها في تغيير التنظيم

العوامل الثقافية	الانعكاسات التي تحدث لتغيير التنظيم
1- الأنماط والقيم الشخصية والاجتماعية	دور كل من: أ) التأكيد على الشخصيتين الفردية والجماعية خلال استيعاب السلوك التعاوني الاجتماعي بدلاً من السلوك التنافسي الفردي. ب) توفير الفرص المتكافئة لجميع العاملين. ج) التأكيد على السلوك الديموقراطي في العلاقات التنظيمية. د) في زيادة الانتفاع من المواد البشرية وتكريس روح الانضباط في العمل ورعاية اتجاهات الإبداع والابتكار في التصميم والإنجاز والرقابة.
2- النضال الإنساني والتراث الوطني	تعميق التفاعل وتلافي ظواهر التناقض والتعارض بين الأفراد العاملين.
3- أساليب العمل والتصاميم الإنتاجية	ربط نمط البنيان التنظيمي بتعميق التخصصات الوظيفية وبتجديد الإمكانات الذاتية.
4- أنماط الاتصال	تحرير الاتصالات من القيود البيروقراطية المتزمتة وذلك بتوسيع مجالاتها في جميع الاتجاهات وبالطرق الشفوية وبالأساليب الحديثة.
5- فهم جديد لمحتوى السلطة	اعتماد السلطة على تحليل المعلومات المتاحة والكفاءة العملية المتميزة ومشاركة التابعين في اتخاذ القرارات، فتسود الديمقراطية بدلاً من التسلط والروح الجماعية بدلاً من النزعات الانفرادية والإيثار بدلاً من الأنانية.

ويعرف البعض الآخر (تطور التنظيم) على أنه عبارة عن (جهود طويلة الأجل تهدف إلى تحسين أساليب معالجة المشكلات الخاصة بمنظمة ما، أو تحديث هياكل المنظمات المتسمة بالركود، وذلك خلال تحقيق إدارة متميزة بكفاءة عالية في ممارستها، أو بتفاعل أوسع في

بيئات أعمالها، مع التأكيد على التطور الثقافي للعاملين).

وقد يعد هذا التعريف أقرب إلى الدقة والشمول من التعاريف السابقة، وخاصة بالنسبة للتطور المستهدف في الأقطار النامية.

وعلى أية حال، تشترك التعاريف السابقة في التأكيد على اقتران عملية التطور بالتغيير الشامل, ويتناول هذا التغيير موضوعات عديدة، منها:

1- الانتفاع الأفضل من الموارد البشرية والتجهيزات الرأسمالية.
2- تصميم (وإعادة تصميم) الهياكل والأنظمة والإجراءات التي تسهل الاتصالات وتجعل القرارات أقرب إلى مصادر المعلومات.
3- الالتزام باللامركزية وتفويض السلطات.
4- تنسيق جهود العاملين وفق الأساليب الديمقراطية وذلك برفع درجة مشاركتهم في القرارات التي تمسهم مباشرة وبخلق الظروف الكفيلة بتفاعلهم في علاقات إنسانية موجهة.
5- تطوير أنظمة المعلومات وإعداد بحوث العمليات بغرض الوصول إلى تنبؤات واقعية ومتوافقة مع الأنماط المخططة.
6- استيعاب المؤشرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والعمل على تحقيق التوافق الهادف مع عناصر البيئة المحيطة.
7- تطوير أنظمة المكافآت والحوافز وبما يتلاءم مع تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص لجميع العاملين وتقويم كفاءة أدائهم على وفق مقاييس موضوعية وإنسانية مقبولة لجميع الأطراف.

وباختصار، يشمل التطور المستهدف، ثلاثة جوانب رئيسة:

1- عملية تكنيكية.
2- نفسية اجتماعية.
3- بنيانية تنظيمية.

وهذا يعني، لابد من إعادة التنظيم على وفق أصول حديثة تعتمد على أساليب متقدمة

ووسائل تكنولوجية متميزة بإنتاجيتها العالية.. مع الاهتمام بالإعداد النفسي للعاملين وبما يزيد من تفاعلهم الاجتماعي ويعمق من شعورهم بالانتمائية (الطوعية) للتنظيم.. وكل ذلك ضمن تغيير جذري لوظائف المنشاة وإجراءات العمل ومواقع الأفراد وارتباطاتهم المختلفة في مجال العمل.

إن مثل هذا التغيير (المتعدد الجوانب) يستوجب اعتماد استراتيجية واضحة تضمن التوافق بين الأهداف الرئيسية للفرد والمنظمة والمجتمع. ويمكن أن نتصور هذه الأهداف وتنسيق عملية التطوير خلالها، فيما يأتي:

جدول رقم (2)

التوافق بين أهداف الفرد والمنظمة والمجتمع

الفرد	المنظمة	المجتمع
1- الشعور بالإشباع.	1- أهداف محددة رسمياً.	1- تكافؤ الفرص لجميع أفراد المجتمع.
2- مستويات أعلى للمعيشة.	2- الاستخدام الأمثل للمواد ورفع الكفاءة الإنتاجية.	2- أولويات للرفاه الاجتماعي.
3- شعور بالانتمائية للعمل.	3- تحقيق الاحتياط الكافي لمواد التطوير.	3- حماية عامة للمستهلك.
4- المشاركة في اتخاذ القرارات.	4- استثمار عناصر الابتكار والتحديث.	4- الاعتبارات البيئوية.
5- حرية الإرادة.		5- نمو الاقتصاد وتحقيق أسواق مستقرة ومستويات أعلى، عامة للمعيشة.

ويتطلب التوافق بين هذه الأهداف، تحولاً أساسياً في التنظيم، بحيث يمثل كل فرد خلية وظيفية محددة الواجبات والصلاحيات، وموصوفة الشروط والارتباطات. وهذا ما يضمن ارتفاع الإنتاجية والأجور وزيادة الإنتاج (كماً ونوعاً) وتوسع القاعدة الإنتاجية في المجتمع.

وبغرض تحديد مستوى التوافق بين الأبعاد الثلاث السابقة (أي الفرد والتنظيم والمجتمع) من الضروري الاعتماد على المؤشرات التالية:

1- وضع أوزان كمية - قدر المستطاع - لجميع الأهداف، وبما يسمح بربط كفاءة الأداء بهذه الأهداف.
2- توصيف العقد الاجتماعي بين الفرد والتنظيم.
3- اختيار أساليب محددة في الرقابة، تلائم حركة التحديث في التنظيم (أي تتابع حالات التغيير في التنظيم وتطوراته).
4- تحديد المواصفات اللازمة لتشخيص الأفراد الذين يستحقون (فعلاً) المكافآت والحوافز الضرورية.
5- تحديد الطرق الخاصة بمعالجة المؤثرات البيئية المختلف في التنظيم وجماعاته وأفراده العاملين.

ويمكن الاعتماد على هذه المؤشرات لتشخيص الأنماط التنظيمية المختلفة، فمن هذه الأنماط التي يمكن تمييزها حالياً:

1- التنظيم القائم على النفوذ الذاتي Orientation: - Power Self

ويكون هذا التنظيم مؤثراً في البيئة المحيطة ومسيطراً عليها، دون أن يسمح بحدوث العكس، فهو يتجنب - وفق إمكاناته المتميزة - النفوذ أو السلطة مهما كان المصدر.

2- التنظيم القائم على الدور المتخصص Role -Orientation:

ويقوم هذا التنظيم على الدور المقرر بموجب القوانين والأنظمة المرعية. وهنا يكون التنظيم محدداً في أهدافه ونشاطاته بما تنظمه التشريعات الصادرة.. ولا يعني ذلك أن التنظيم يكون

بالضرورة رسمياً بحتاً وإن أصبح هذا التنظيم غير الرسمي - في أهميته النسبية - المحور الأساس للعمل.

3- التنظيم القائم على المهمة: Task-Orientation

ويعتمد هذا التنظيم على الهدف الرئيس مثل: تحقيق الأرباح أو تطوير إقليم معين أو مواجهة مشكلة سوقية أو مد الجيش أثناء الحرب بأسلحة أو بقطع غيار.. وهنا يقرر البنيان العام لتقسيم النشاطات والوظائف ويقوم الأداء الحقيقي لعناصر الإنتاج بمدى المساهمات (النسبية) في الهدف المحدد.

4- التنظيم القائم على الفرد: Person-Orientation

ويقوم هذا التنظيم على خدمة أعضائه. وعليه يتم تقويم المنجزات من قبل هؤلاء الأعضاء، الذين يعتبرون أنفسهم أصحاب المصلحة الرئيسية في التنظيم.

• مفهوم الإدارة التعليمية (البُعد العملي):

إن تميز أي نظام يمكن أن يعزى إلى تميز العملية الإدارية فيه، وتميز مدخلاته البشرية وتمكينها من معايشة حقوقها ومسؤولياتها بكفاية وفاعلية. فالنظر للإدارة بشكل عام وللأدارة التربوية بشكل خاص يمكن أن يتم من خلال بعدين:

الأول: بُعد المحتوى الذي يتعامل مع الإدارة على أنها تتألف من المهام التي يقوم بها ويؤديها الإداري، بمعنى آخر العمل الذي يفترض أن ينجزه الإداري وهذا يشمل وضع الأهداف، وتوفير الكوادر البشرية المؤهلة لأداء المهام المطلوبة وغيرها من الأمور التي يفترض أن يوفرها الإداري في سعيه لإنجاز الأهداف والغايات المتفق عليها. وضمن هذا البُعد فإن التركيز يتمحور حول التعامل مع تفاصيل مهام الأداء المطلوبة للنظام المعين.

الثاني: النظر إلى الإدارة من خلال بُعد العملية التي يتم عبرها التوصل إلى القرار تمهيداً لإنجاز إجراء محدد. وهذا الأمر لا يتعلق بمستوى الإدارة التربوية العليا فقط ولكن بمستوى الإدارة التربوية الوسطى وبالمستوى الإجرائي لهذه الإدارة وبمستوى المجتمع المحلي. فعملية الوصول إلى قرار / قرارات تربوية

مناسبة ليست بالعملية السهلة نظراً لتعدد من يعنيهم القرار ويتأثرون به، وبخاصة في نظام كالنظام التربوي الذي يتمتع بتنوع وتفاوت هائلين في المدخلات، إضافة إلى تأثره بشمولية المنظور الشعبي الواسع الذي يعنيه أمر ما يجري وما يتم داخل هذا النظام.

ولذا فإنه من الضروري الاهتمام بالعملية الإدارية وبكيفية إنجازها من حيث: التخطيط، والتنظيم، والتنفيذ، والتنسيق، وصناعة القرار، وتقييم الأمور، والضبط، والأمر، والبرمجة، والمحاورة، والتفكير المتروي، وما شابه ذلك من أمور.

• مفهوم الإدارة كعملية

يتفق معظم الإداريين على أن هناك نوعاً من النسقية والتتابعية في مكونات وعناصر العملية الإدارية، إذ تشمل هذه النسقية مجال الإدارة التربوية شأن العملية الإدارية في المجالات الأخرى. كما تسير عملية الإدارة التربوية على أساس نسق من العناصر والمكونات والخطوات والمراحل التي تنطلق منها عملية صناعة القرارات التربوية. وقد عالج هذه الأمور فايول، وجوليك، وسيرز، وجريج.

(Griffith et.al., 1962), (Guilick & Uriwick, 1937) (Sears, 1950) (Gregg, 1957).

فلقد عالج كل من فايول وجوليك موضوع الإدارة من منظور إدارة الأعمال والإدارة الصناعية، أما سيرز وجريج فلقد عالجاها من منظور الإدارة التربوية. إلا أن هناك عدداً من العناصر والمكونات المشتركة بينهم جميعاً مثل: التخطيط، والتنظيم، والتنسيق، والتنفيذ، والتقييم.

يلاحظ مما سبق أن التعامل مع العملية الإدارية، ومن خلال الأدب التربوي المكتوب فيها يمكن أن يقود إلى انطباعين مهمين:

1- إن الإدارة هي بالضرورة طريقة للتعامل مع الناس.
2- إن الأجراءات في العملية الإدارية يغلب عليها طابع التوجه النظمي أي الاهتمام بالنظام أكثر من كونها موجهة نحو الاهتمام بالأفراد.

غير أن دراسات جريفث وهيمفل بينت أن هناك شواهد تدعم الترتيب المنهج أو المنظم للعملية الإدارية (Griffiths & Hemphill1962) ، (بمعنى أن العملية الإدارية هي ذلك النهج الذي تلجأ إليه المنظمة وعبر العمل مع كوادرها البشرية للوصول إلى قرارات وكذلك المبادأة بأعمال من شأنها أن تيسر تحقيق أهدافه ومراميها.

ويقع هذا النهج وما يشتمله من خطوات ومراحل على متصل بهدف التوصل إلى نتائج أو مخرجات محددة من خلال ممارسة عملية تفكير مترو يتسم بالهدوء والتعقل والحكمة والتبصر. وتشتمل هذه الخطوات والمراحل على: تعرف المشكلة، وجمع وتنظيم حقائق وبيانات حولها، واستبصار هذه الحقائق والبيانات، وتطوير بدائل تعامل ذكية، ثم الوصول إلى مرحلة القرار ضمن مسار اتخاذ إجراء عملي محدد. غير أن في التوقف عند هذا الحد إهمالاً كلياً لمرحلتي التطبيق والتقييم باعتبارهما من مكونات الخطوات والمراحل الإدارية التي يفترض أن تشتملها العملية الإدارية التربوية.

إن بدايات تناول مفهوم الإدارة كعملية كان عبر الإدارة الصناعية ومن ثم انتقل المفهوم إلى الفكر الإداري التربوي إذ ركز المهندس الفرنسي هنري فايول Fayol Henri في عام 1916 على ما أسماه بعناصر الإدارة في كتابه إدارة المصانع والإدارة العامة (Fayol, .(1949 وضمت هذه العناصر التخطيط، والتنظيم، والأمر، والتنسيق، والضبط وقد تم تطبيق عناصر الإدارة الصناعية في مجال الإدارة العامة ومن ثم انتقلت إلى مجال الإدارة التربوية.

أما جولك Gulick وإيروك Urwick فقد نظرا إلى الإدارة على أنها تضم سبعة عناصر يمكن تلخيصها أو توضيحها من خلال مصطلح POSDCORB وهذا المصطلح تجميع من الحروف الأولى لعدد من المصطلحات والمهام الإدارية والمشتملة على ما يأتي:

1- Planning:(P) أي التخطيط وتشمل هذه المهمة وضع التصورات والخطط العامة لما يحتاج الإداري القيام به من أعمال وتحديد أساليب القيام بها بهدف تحقيق أهداف النظام ومراميه.

2- Organizing:(O) أي التنظيم الذي يعني بالبنية الرسمية وتسلسل السلطة في النظام عبر تنظيم متسلسل لوحدات النظام الفرعية، وتحديد أثر كل منها والتنسيق فيما بينها كمدخل لتحقيق الأهداف والمرامي.

3- Staffing: (S) أي التوظيف بمعنى توفير الموظفين والمستخدمين اللازمين للقيام بالمهام المختلفة التي يشتملها النظام وتدريبهم وتأهيلهم للقيام بها، وضمان أفضل السبل لمتطلبات أدائهم لمهامهم الرسمية.

4- Directing:(D) أي التوجيه الذي يعني بالمهمة المستمرة في صناعة القرارات وتجسيدها عبر تعليمات عامة وتوجيهات تخدم أغراض النظام وتسهم في قيادته.

5 -:Co-ordinating (CO) أي التنسيق والذي يعني بالأثر المهم لضمان ربط وتكاملية وتناغمية أداء المكونات ووحدات العمل التي يشتملها النظام.

6- Reporting: (R) أي التقارير وتعني هذه المهمة بجعل مسؤولي النظام على دراية وعلم بمجريات الأمور فيه سواء أكان ذلك عبر كتابة تقارير أم القيام ببحوث إجرائية أم ممارسة عملية تقصي وتقييم لأداء مكونات النظام.

7- Budgeting: (B) أي الميزانية وتشتمل هذه المهمة على كل ما يتعلق بالبُعد المالي بالنظام سواء أكان ذلك فيما يتصل ببعد الميزانية أم المحاسبية.

أما سيرز Sears فقد أشار في كتابه (طبيعة العملية الإدارية) الذي نشره عام 1950، أن العملية الإدارية تشتمل على التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والتنسيق، والضبط، وهو في ذلك يسير إلى حد كبير على نسق فايول. والإفادة من هذه الوظائف والعمليات الإدارية في مجال إدارة النظام التربوي يبين أن هناك توجهاً للتعامل مع الإدارة التربوية باعتبارها علماً ومهنة

لها حقائقها وأطرها المعرفية والمفاهيمية والمصطلحية. ولها مهارات وفنيات وسبل تعامل مميزة تيسر أمر السير بالعملية الإدارية التربوية من البساطة النسبية في

المكونات والمضامين إلى مستويات التشابكية والتعقيد في المضامين والنهج. فالإدارة التربوية تتميز عن غيرها من الإدارات بمهام ووظائف فريدة باعتبار النظام التربوي أكثر النظم الاجتماعية أنسنة وأكثرها التصاقاً في التعامل مع مكونات الأبعاد البنائية للإنسان. كما أنها إدارة لها منظورها الواسع ولها حساسيتها الاجتماعية المتميزة إذ أن مخرجات النظم التربوية مدخلات أساسية في النظم التي تشتملها المجتمعات البشرية كافة بغض النظر عن بساطة هذه المجتمعات أو تقدمها في سلم الحضارة الإنسانية.

• تفصيل النظام التربوي للمناخ الصفي:

إنه من المعروف في مجالات الإدارة بشكل عام ومجال الإدارة التعليمية بشكل خاص أننا لن نربح شيئاً إذا خسرنا الإنسان. فالإنسان هو من أثمن موجودات النظم الاجتماعية ومن أخطر مدخلاتها وأكثرها حساسية، فعبر إحساسه بروح المسؤولية وشجاعته ومهاراته وملاءمة منظومته القيمية وتكريس جهوده لإنجاح المؤسسة وتحقيق أهدافها، تحقق المؤسسات الاجتماعية تطلعاتها ومراميها. ولكن إن كان مدخل الإنسان في هذه النظم على غير ما تم ذكره أصبح هذا المدخل من عوامل الترهل والتسيب والإهدار للجهد والوقت والمال إلى تخلخل في أداء النظام.

لذا، كان على القادة والمسؤولين الإداريين التربويين بذل كل السبل الممكنة لضمان مدخلات بشرية كفؤة وناضجة وسليمة سواء أكان ذلك في بُعد مسلماتها وقناعاتها وقيمها أم في بُعد تأهيلها وجاهزيتها الفنية والمهارية، إضافة إلى أهمية مراعاة هؤلاء المسؤولين لضرورة العمل على تطوير سياسات تعامل سليمة وفعالة مع المستخدمين إضافة إلى توفير مناخات عمل مشجعة على المبادأة ومثيرة للتوجه نحو التميز المهني مع الحرص على تهيئة الفرص

والتسهيلات أمام العاملين لتحقيق ذواتهم لاعتبار أن ذلك من الخطوات الأساسية للوصول بالعاملين إلى درجة عالية من الروح المعنوية.

إن نجاح وفاعلية القائد والمسؤول الإداري التربوي تنطلق من بُعد عمق خلفيته المعرفية ومهاراته المهنية وتقديره وفهمه لطبيعة الوظائف المعقدة التي يشتملها النظام التربوي الذي يتولى مسؤولية قيادته وإدارته.

ولتيسير تحقيق ذلك فإن على المسؤول التربوي:

1- تحمل مسؤولية توفير كوادر تربوية مؤهلة بالشكل والكيف المناسب وبالكم المطلوب وكذلك العناية بتوفير رواتب مشجعة وحافزة لهم على العطاء وبذل أقصى وأفضل الجهود الممكنة لديهم بالإضافة إلى تطوير الروح المهنية فيهم وبينهم وضمان توافر مناخات تسهم في رفع روحهم المعنوية. وهذا يتطلب من المدير العمل الجاد والمثابرة والحنكة والحكم السليم والمهارات المتميزة في العلاقات الإنسانية.

2- ضمان وجود إدارة تثق بالعاملين وتحترمهم وتهتم بهم وتعنى باستقطابهم وتحرص على المحافظة عليهم وتوفر فرصاً لترقيتهم وتضمن تعويضاتهم وغير ذلك من الأمور لما في ذلك من آثار كبيرة وأساسية على أداء العاملين وعطائهم وبخاصة على المدرسين باعتبارهم أحد المدخلات البارزة في النظام التربوي.

3- إدراك المدير أن استمرارية جودة النظام المدرسي هي أولاً وقبل كل شيء نابعة من جودة المدرسين الذين يعملون معه ووعي وحصافة إدارته وإيجابية التلاميذ ودعم المجتمع المحلي، وهذا يتطلب من المدير بذل أقصى الجهود لضمان استقطاب الكوادر البشرية المناسبة والمنتمية للمهنة والمكرسة جهودها وطاقاتها للعمل التربوي.

4- ضمان توافر الوضوح في السياسات التربوية المفعلة وكذلك في خصائص المعلمين ومؤهلاتهم وفي الحرص على بذل الجهد اللازم لدعم نقاط قوتهم ومعالجة جوانب ضعفهم كمتطلب أساسي لتحقيق فاعلية المدرسة.

5- التأكد الصريح والجريء من أن أية إضافة بشرية للنظام التربوي تشكل إضافة فريدة ومثرية لمجمل الهيئة التدريسية العاملة في النظام باعتبارها قوة إضافية كامنة معززة لما هو متوافر لدى النظام وليس عبئاً عليه

6- التأكد من أن هناك فرصاً حقيقية متوفرة وميسرة لاندماج أعضاء هيئة التدريس

والمستخدمين من ذوي الكفايات في عملية تبصر في كيفية الإسهام المبدع والمشاركة الفاعلة في كل الأمور التي تخصهم أو يتأثرون بها.

7- التأكد من إعداد خطط وبرامج تعريف مهيكلة يستفيد منها المعلمون الجدد ضمن مسعى تيسير دخولهم والتحاقهم واندماجهم بأبعاد دورهم وعملهم في المدرسة.

8- البحث عن السبل الممكنة وضمن حدود ما يسمح به البُعد القانوني لمشاركة المعنيين في النظام المدرسي في صناعة القرارات التي تهمهم ويرغبون في المشاركة فيها.

9- ضمان توفير فرص متميزة لتفعيل المعلمين الجدد والحرص على حمايتهم من التأثر بالإحباطات التي تعشعش في مخيلات زملائهم وتأكيد تفعيل درايتهم التخصصية والمهنية مع الحرص على تعميق جرايتهم بالسياسات والمناهج التي يعتمدها النظام المدرسي وكذلك تعميق وعيهم وفهمهم للبيئة التي يعمل فيها النظام.

10- إدراك أن التحقق الكامل لإمكانيات المعلمين الجدد كافة يتطلب إتباع المدير لسياسة الباب المفتوح وتوفير فرص المشاركة الفاعلة أمامهم على أن يتم ذلك منذ فترة تعيينهم وقبل اندماجهم بالرؤى والسلبيات التي من الممكن أن توجد في أجواء ومناخات عمل النظام.

11- إدراك المدير أهمية بعد التغذية الراجعة لمدى إحساس المعلمين والعاملين بالأمن والطمأنينة ومدى انسجام توقعاتهم وحاجاتهم مع متطلبات أدوارهم باعتبار أن ذلك الإدراك يشكل متغيراً مهماً في كيف معنويات المعلمين والعاملين وفي عمق فاعليتهم. لذا فإن على المدير أن لا يتوانى عن تزويد المعلمين والعاملين بالبيانات والمعلومات المتعلقة بمستوى أدائهم وطبيعة سيرهم في ممارسة متطلبات أدوارهم.

12- إدراك أن مقولة المعلم الناجح يشكل مشرفاً أو مديراً ناجحاً ليست بالضرورة أن تكون سليمة. لذا فإن على نظمنا التربوية أن تعمل جاهدة وتتحمل مسؤولية تطوير قواها البشرية عبر تأهيلها وتدريبها بما يلزمها لممارسة أدوارها المختلفة وأن تراعي في ذلك المفاهيم والمهارات التخصصية لمختلف المكونات الفرعية التي يشتملها النظام التربوي.

13- إدراك المدير أهمية التعامل الجاد مع الملحوظات والشكاوي والتطلعات وعدم النظر إليها بعين اللامبالاة، بحيث يحرص على توفير الفرص المسؤولة أمام المعلمين كي يطرحوا

ملحوظاتهم وأسئلتهم ويعبروا عن تظلماتهم ويقدموا اقتراحاتهم بحرية كاملة حول أي مظهر من مظاهر النظام المدرسي الذي يعملون فيه باعتبار ذلك من أهم الوسائل والسبل للمحافظة على حيوية النظام وفاعليته وصون الروح المعنوية للعاملين فيه.

إن أي نظام لإدارة شؤون المتعلمين يجب أن يطور ويبني على أساس معرفة كاملة وفهم عميق لفردية وخصوصية وقيمة وأطر مرجعية كل متعلم فأي مسؤول عن هذه الإدارة يجب أن يطور إدراكاً ومستوى من الحساسية يقوم على الإيمان من أن فردية التلميذ واستمرارية نموه ضمن تسلسلية ومرحلية التغييرات التي يعيشها المتعلم مع إدراك لتفاوتية نسب هذه التغييرات بين المتعلمين تشكل أموراً مهمة في فهم التلاميذ وإدارة شؤونهم. إضافة إلى إيمان المسؤول بأن الحكم على أي متعلم أو تلميذ لا يمكن أن يبنى على مواقف منعزلة أو محددة، أو على تعامل غير حصيف وبعيد عن الاستبصار في سجلات المتعلمين، أو على أي انقياد أعمى وتصورات مسبقة أو على مشاهدات متسرعة وغير متأنية.

إن أي نظام مسؤول ومعني بإصدار أحكام قيمية غن التلاميذ يجب أن يبنى على أساس تفهم سيرة التلميذ التراكمي والمعبر عن شخصيته الفردية. كما أن أية سياسة تتعلق بالتعامل مع شؤون التلاميذ لابد أن تنطلق من قناعة راسخة بفردية كل منهم وعلى وعي كامل بأن سجل التلميذ التراكمي بشكل وثيقة تتعايش معه عبر مراحل دراسته وحياته العلمية والعملية لا وبل أبعاد حياته المستقبلية.

إن منطلقات أي نظام لإدارة شؤون التلاميذ يجب أن يراعي الأبعاد الآتية:

1- السجلات والتقارير وأية أمور أخرى تتعلق بالتلاميذ يجب أن يتم تصميمها بهدف خدمة وتسهيل الفهم والتقارب والتناغم والتواصل بين المعلم والمتعلم وبهدف توفير بيئة محفزة على تحقيق وتعلم أكثر فاعلية. وأن مثل هذه الخدمات هي في حقيقتها جوهر ما يمكن أن يسمى بإدارة شؤون التلاميذ يسعى النظام التربوي عبرها إلى جسر الهوة بين المعلم والمتعلم وبين حياة التلميذ داخل المدرسة وحياته خارجها، كما أنه مدخل لإزالة المعيقات

أمام تعلم التلميذ وتعليمه. ولعل الهدف الأعمق هو تحقيق استبصار أفضل لعالم التلميذ الذي يعيشه بكل ما فيه من إيجابيات ومخاوف وإحباطات وسرور ورضى والآلام وآمال.

وبإيجاز فإن أي اهتمام نوليه للبيانات والمعلومات المتعلقة بالمتعلم هدفها تمكين المدرسة من مساعده على التكيف وتوفير الفرص أمامه لتحقيق أفضل وأقصى ما يستطيعه عبر معايشته الخبرات والمواقف التربوية في المدرسة.

2- الاهتمام بتوفير البيانات والمعلومات وجمعها عن التلميذ يجب أن يتجاوز شكلية تعبئة سجله التراكمي إلى ضرورة اتصاف هذه البيانات والمعلومات بالغائبة والهدفية ومساعدة التلميذ على التعلم والنمو والنضج عبر الخبرات المدرسية التي يعيشها. وجوهر وفلسفة تجميع مثل هذه البيانات والمعلومات يكمن في توظيفها لخدمة العملية التعليمية التعلمية بشكل عام والمتعلم ومستقبله بشكل خاص.

3- يجب أن يكون التلميذ محور أي نظام للخدمات الطلابية، والهدف منه فتح الآفاق التي كان يمكن أن تبقى مغلقة. ويشكل ذلك وسيلة لتفهم مستبصر للتلميذ ككل ضمن مراعاة ميوله واستعداداته وانفعالاته وحالته الجسدية ومقدراته العقلية وما إلى ذلك من أمور أخرى تتعلق بشخصية التلميذ. فالخدمات الطلابية الجيدة تمكن من اكتشاف القوى المؤثرة خارج نطاق المدرسة على عملية تعلم التلميذ وتعليمه وعلى أشكال سلوكه بكل ما تشتمل عليه من إيجابيات وسلبيات. ولعل الأهم من ذلك كله أنها تساعد المتعلم على الاستفادة القصوى من الخدمات التي يوفرها النظام التربوي.

4- تضمين أية بيانات أو أية معلومات في سجل التلميذ يجب أن يتم من منطلق إدراك ضرورة وضوحها ودقتها وأهميتها وفائدتها لمستقبل التعامل الفاعل معه. ويشمل ذلك كل ما يتعلق بوضع التلميذ الصحي أو لقاءاته مع الموجه أو المرشد النفسي أو مع مسؤول الخدمات الاجتماعية فيها أو مع مربي الصف أو ما تعلق منها بعلاماته ودرجاته في الاختبارات المختلفة التي تعقدها المدرسة أو أية أمور أخرى يمكن أن يكون لها دلالتها في التعامل مع التلميذ. إن مثل هذا الجهد المعلومي والوقت الذي يبذل فيه سواء من قبل التلميذ أم الإدارة أم المعلمين وكذلك النفقات التي يستدعيها هذا الجهد هو في حقيقته استثمار ليس بالقليل، إنه استثمار يجب أن يحظى بعناية المسؤولين التربويين واهتمامهم وأن يحرصوا

على أن تكون مترتبات هذا الاستثمار محط توظيف وتفعيل دائمين من قبلهم.

5- الخدمات الطلابية بطبيعتها ذات أبعاد تمس وبعمق حياة التلميذ الشخصية والعائلية، لذا، فإن مثل هذا الاقتحام يجب أن يراعي خصوصيات التلميذ وأسرته مع المحافظة على سرية هذه المعلومات ومكتوميتها على أن يكون هدفها تفهم التلميذ والتعاطف معه والتمحور حول المساعدة الصادقة لخدمته وأن لا تستخدم لأي غرض آخر يمكن أن يعود على التلميذ بأي ضرر شخصي أو مادي أو معنوي.

6- يفضل أن تصمم النماذج والسجلات والتقارير الطلابية بشكل ييسر الرجوع إليها واستخدامها وتطويرها والإضافة عليها كلما استدعى الأمر ذلك. على أن يراعى في تصميمها تحقق بعدي الكفاية والفاعلية من ناحية والتقليل من النفقات والمعيقات من ناحية أخرى.

7- يفضل أن يتولى مسؤولية إدارة سجلات وتقارير التلاميذ شخص محدد يتصف بمهنية ويتعامل بحرص وسرية ومسؤولية ومراعاة للأبعاد التربوية مع كل ما لديه من بيانات ومعلومات.

8- سجلات وتقارير الخدمات الطلابية الفعالة يجب أن تراعي بعدي الشمولية والموضوعية في الوقت الذي تحرص فيه على عدم الإسهاب والإطناب.

9- يفترض أن يراعى عند تصميم تقارير تقدم الطلبة ما يأتي:

- أن تطور بشكل تشاركي من قبل المعنيين كافة.
- أن تعنى بالسلوك ذي الصلة بأبعاد الطالب سواء أكانت أكاديمية أم اجتماعية أم انفعالية أم جسمية أم غير ذلك.
- أن تكون بناءة ومشخصة وحصيفة وشاملة.
- أن تكون بسيطة وسهلة الفهم والاستيعاب.
- أن يكون المرشد والمعلم والتلميذ قادراً على تبصرها وفهمها.
- أن تكون منسجمة مع مضامين الفلسفة التربوية.

تتميز العملية التربوية بخصوصيتها الإنسانية، باعتبارها عملية محورها الإنسان، إلا أنه

من المفيد أن يتم التعامل معها وكأنها عملية استثمارية إذ تتضمن إدارة النظام التربوي جوانب ذات أبعاد مالية واقتصادية واستثمارية عديدة، إضافة إلى البُعد الأساسي وهو البُعد التربوي.

فالإدارة الفاعلة للنظام التربوي تتطلب الاهتمام بمراعاة الحكمة والتعقل في التعامل مع أموال هذا النظام ومخصصاته دون إهدار أو تفريط سعياً لتطوير الخدمات التعليمية التعلمية وتحسينها. فالمسؤول عن اتفاق المخصصات المالية في النظام التربوي يجب أن يكون على وعي كامل بقيمتها ومردودها وبمدى إسهامها في التحقيق الفاعل لأهداف النظام ومراميه. فإذا كان لابد من أن يكون المسؤول التربوي مؤهلاً أكاديمياً ومهارياً فإن تأهيله يجب أن يشتمل على دراية كافية في أمور إدارة الميزانية من حيث إعدادها وتنظيمها وتوظيفها كما يفترض أن تكون هناك مساءلة مالية تتعلق بكيفية إنفاق هذه الأموال وتوظيفها بشكل يجعل المسؤول التربوي مدركاً لضرورة أن يكون قادراً على الدفاع عن إنفاقها أمام الجهات الرسمية التربوية وأمام دافعي الضرائب والمجتمع بشكل عام.

لذا، فإن المسؤول التربوي مطالب أن يطور ميزانيته وسبل توظيفها بشكل يمكنه من الدفاع عنها ويشجع المسؤولين والمواطنين على استمرارية دعمه وتأييده مهنياً ومادياً ومعنوياً.

وفي هذا المجال يفترض أن يراعي المسؤول التربوي الجوانب الآتية:

1- إن إدارة النظام التربوي بشكل عام وإدارة البُعد المالي فيه بشكل خاص يجب أن يكون على صلة وثيقة بخصائص ومدى ونوعية البرامج التربوية التي يجب أن تحتل مكاناً مهماً في أولويات وظائف وأداءات أي إداري تربوي.

2- هناك علاقة وثيقة بين سلامة التخطيط التربوي ومدى ملاءمة الإدارة المالية للنظام التربوي ويشكل ذلك مؤشراً على عمق فاعلية النظام وكفايته.

3- تعد الوظائف ذات الأبعاد الإدارية في النظام التربوي مدخلاً مهماً لدعم البُعد التعليمي التعلمي فيه، ويجب أن لا يشكل الاتفاق عليها بُعداً مستقلاً أو منعزلاً بذاته عن بقية الأبعاد

الأخرى للنظام، بمعنى أن أي إنفاق إداري يفترض أن تكون له مبرراته ومترتباته التربوية.

4- تنطلق الميزانية جيدة الإعداد من تبصر وتفكير عميقين لأهداف النظام ومراميه باعتبار أن البُعد المالي في النظام ما هو إلا تعبير مالي عن هذه الأهداف والمرامي. فالتخطيط الفعال للميزانية ينطلق من برامج تربوية محددة المعالم والأبعاد والتي تساعد في توزيع المخصصات المالية وفق حاجة كل بُعد.

5- بالرغم من أن مسؤولية إعداد الميزانية قد تكون من اختصاص فرد أو مجموعة صغيرة من الأفراد إلا أن الخطة التربوية المفصلة التي قامت عليها هذه الميزانية يجب أن تطور بطريقة تشاركية من قبل جميع المعنيين.

6- حتى يتم التمكن من تحديد الميزانية وتسهيل حسابات التكلفة والضبط فلابد من تفقيط المصروفات بأكثر تحديد ممكن، مثلاً: التدريس، والخدمات الصحية، وخدمات البناء، وخدمات الصيانة، وخدمات التغذية، والنشاطات الطلابية، وخدمات المجتمع، ومصاريف ثابتة، وخدمات ديون، ونثريات، وخدمات مكتبة، وتجهيزات، ونمو مهني، وما إلى ذلك.

7- يفترض أن تخضع إدارة جميع الأمور المالية في المدرسة إلى تدقيق محاسبي صارم، سواء في جانب المدخلات المالية أم في إنفاقها على مجالات النشاطات والمهام المتنوعة، وذلك ضماناً للحد من الإهدار والتسيب والتلاعب بالمال العام.

8- يفترض أن يتم تحديد المشتريات من مواد وتجهيزات ووسائل بالاستعانة ببصيرة وخبرة ودراية المعنيين باستخدامها في النظام التربوي.

9- يجب أن تتم المشتريات في النظام من منطلق التركيز على بعدي كفايتها وفاعليتها.

10- يفترض أن يكون القائد والمسؤول التربوي على وعي دقيق بأبعاد المخصصات المالية الثابتة والمتغيرة حتى يقدر من خلال ذلك الدخول المتوقعة لمدرسته ليفيد من ذلك كله في إعداد ميزانية المدرسة بشكل سليم.

إن البُعد التدريسي يشكل محوراً من المحاور المهمة في النظام التربوي وهذا المحور الذي ما وجد النظام التربوي إلا من أجله يستدعي اهتمام جميع العاملين في النظام لتوفير السبل والمداخل التي من شأنها تيسير وتفعيل هذا البُعد بشكل يسهل تحقيق وتجسيد الرؤى التي

يتبناها هذا النظام ومن المفيد في هذا المجال التركيز على النقاط الآتية:

1- يفترض أن يكون محور اهتمامات الإداريين والقادة التربويين العمل على توفير التسهيلات الممكنة لتحقيق عملية تعليم وتعلم فاعلة.

2- يفترض أن يكون اهتمام المسؤولين والقادة التربويين وبغض النظر عن حجم المدرسة معنياً بالقيام بعمليات تحليل البرامج والمناهج وتعميق روح العمل الجماعي بين العاملين بالتدريس والاهتمام بالتنسيق بينهم وتوفير كل ما من شأنه إثراء أدائهم واستثارة إبداعاتهم وتحقيق علاقات صحية بينهم.

3- إن النمو المهني للعاملين في النظام التربوي وكذلك رؤاهم واستبصاراتهم حول تطوير البيئة التعليمية التعلمية تعتمد وبشكل كبير على التشجيع الذي يبديه لمسؤول التربوي وعلى عمق وشمولية وحصافة رأيه وعلى حماسه ورغبته في العمل.

4- إن المسؤول التربوي المعني بالتحقيق الفاعل لمتطلبات دوره القيادية تتوفر لديه خطة عمل متعددة البدائل والمسارب وبشكل يمكنه من التعامل مع الاهتمامات والتوجهات بحيث تستند خطة العمل هذه على رؤية تربوية حقيقية تحافظ على محورية موقع الطالب فيها هدفيه نشاطاتها وقابليتها للوصول إلى جميع المعنيين بها.

5- إن المسؤول التربوي المعني بالتحقيق الفاعل لمتطلبات دوره القيادي المتعلقة بالبرنامج التدريسي يفترض أن يوفر الفرص للإفادة من كفايات جميع العاملين معه وذلك عبر تشجيعهم وتنسيق برامج لنموهم المهني بالتشارك مع المعلمين وتوضيح الدور الذي تقوم به المدرسة للمجتمع المحلي وفي الوقت نفسه يجب أن يوضح اهتمامات المجتمع المحلي للمعلمين ضمن إطار من الحرص على حماية المعلمين من التدخلات الخارجية المغرضة ويوفر السبل التي تمكنهم من أداء دورهم التدريسي بفاعلية.

6- يفترض أن يؤمن المسؤول التربوي بأهمية وأصالة ومهنية التعليم ويعكس ذلك في سلوكه.

7- بما أن كل عملية تغيير تربوي تؤثر في المعلم بشكل أو بآخر فإنه يفترض على المسؤول التربوي أن يوفر الفرص الحقيقية لمشاركة المعلمين وتطوير مسلماتهم وقناعاتهم والإفادة من خبراتهم في أي جهد هدفه تطوير الأداء التربوي وبشكل خاص في تلك التطويرات التربوية التي تتصل بالمناهج والكتب المدرسية وأساليب التدريس والقياس.

8- يفترض أن يدرك المسؤول التربوي أن الإدارة في النظام التربوي ليست مقصورة على المسؤول نفسه، لذا فيجب أن ينظر المسؤول لنفسه كمنسق رئيس لفريق مهني يفترض أن يكون متناغماً ومهتماً بخدمة النظام التربوي وأهدافه ومراميه وأن يتمتع برؤية ثاقبة وبشجاعة وبطاقة تمكنه من القيادة الفاعلة للعاملين معه، وعليه أن يكون مهتماً بتوفير الفرص التي تكن المعلمين من التشارك ضمن إطار روح الفريق وبمعنويات عالية. وأن يعترف كذلك بعدم إمكانية الإحاطة الشاملة بتفاصيل كافة العمليات الفرعية للنظام التربوي الذي يعمل فيه ولذلك عليه أن يسعى جاداً لاستقطاب المشورة والمشاركة مع كل المعنيين حتى يتمكن من الوصول إلى القرارات التربوية المناسبة.

9- يفترض أن يوفر المسؤول التربوي للمعلمين الفرص والأوقات والظروف المناسبة التي تمكنهم من الإسهام الفاعل ومن تقديم آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم في تطوير النظام التربوي بعامة وتطوير المناهج وأساليب التدريس بخاصة.

10- انطلاقاً من الاهتمام بنظمية العلاقة بين مختلف مكونات النظام التربوي فإن أي تغيير تربوي يفترض أن يأخذ باعتباره إجراء التعديلات والتغييرات وبالنسب المناسبة لكافة المكونات الفرعية التي يشتملها النظام موضع التغيير.

الفصل الثاني

الأبعاد والمشتقات الإدارية والتنظيمية للمناخ الصفي

الفصل الثاني

الأبعاد والمشتقات الإدارية والتنظيمية للمناخ الصفي

• المعاني والدلالات في الإدارة المدرسية:

الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع العيش منفرداً ولا يستطيع الاستغناء عن جهود الآخرين من أجل تسهيل أموره الحياتية، وكانت حاجته للآخرين قديماً سهلة وبسيطة وغير معقدة، وكلما ازدادت الحياة تعقيداً وتحضراً تصبح حاجة الإنسان أكثر إلى الآخرين، والإدارة وسيلة مهمة لتنظيم الجهود الجماعية، ومن هنا كانت حاجة الإنسان ماسة للإدارة وأصبحت ضرورية للفرد وللجماعة، فالفرد بحاجة للإدارة لتنظيم وتسيير أموره وأمور أسرته، والمؤسسة، أي مؤسسة بحاجة للإدارة من أجل تنظيم أمورها وتنظيم تفاعل مدخلاتها المختلفة.

وحسن الإدارة وكفاءتها من الخصائص الهامة التي تمتاز بها المجتمعات المتقدمة صناعياً على المجتمعات النامية، والإدارة الكفوءة هي القادرة على استغلال وتوجيه جميع جهود العاملين وتسخيرها لتحقيق الأهداف المرجوة.

والعملية الإدارة أمر تحتاجه جميع التنظيمات مهما كان نوعها أو نشاطها، هي لا تقتصر على المشاريع التجارية أو الصناعية أو الزراعية، بل يمتد استخدامها إلى جميع أوجه النشاط البشري، وهي تتألف من نشاطات ووظائف محددة يقوم بها الإداري، وتتميز بأنها نشاطات هادفة، فهي تهدف إلى استمرار المؤسسة أو الشركة عن طريق تشغيل عناصر الإنتاج، وأنه يمكن دراستها عن طريق تحليل الوظائف التي يقوم بها الإداري أثناء تأديته لعمله، "وإنها كغيرها من العلوم يمكن تطويرها بالممارسة والاستفادة من الأخطاء عند تطبيق مبادئها، وأن مبادئها تعتبر حقائق، ولكنها ليست خالية من الاستثناءات، ويمكن تبرير هذه استثناءات بأنها طبيعية وناشئة عن كون الإدارة علماً اجتماعياً لم يصل بعد إلى مرتبة العلوم الطبيعة" (فؤاد الشيخ وآخرون، 1982)).

ولقد أصبحت الإدارة عملية هامة في المجتمعات الحديثة، بل إن أهميتها تزداد باستمرار بزيادة مجال المناشط البشرية واتساعه من ناحية واتجاهه نحو مزيد من التخصص والتنوع والتفرع من ناحية أخرى، وقد أحدثت التطورات التكنولوجية وما زالت تحدث تغييرات كثيرة في تشكيل الإدارة وأنماطها، وأصبح على القائمين بأعمال الإدارة أن يواجهوا باستمرار تحديات التنظيم البشري والعلاقات الإنسانية وتعقيداتها، بل إن أهم ما يميز الإدارة أو ويوضح سماتها هو استخدامها وتطبيقاتها لأساليب ميادين متعددة من المعرفة ، (مرسي، 1977) .

وقد انتقل علم الإدارة من المؤسسات الصناعية والتجارية إلى مجالات التربية في الولايات المتحدة الأمريكية "والتربية فيها شأن الصناعة والتجارة، تعتمد على المنافسة بين كل ولاية وأخرى، ومن ثم فالإدارة كعلم، لازمة لها، لزومها للمؤسسات ذات الطابع الصناعي والتجاري"، (صلاح مصطفى، 1982) .

والإدارة أوسع وأشمل من الإدارة العامة، فالإدارة العامة تهدف إلى تحقيق أهداف عامة تتصل بتنفيذ السياسة العامة للدولة، وهي بهذا تشمل الأعمال الحكومية على اختلاف أنواعها، (الهواري، 1964). أما الإدارة كعلم له أصوله وأسسه ومبادئه شيء حديث من مواليد القرن العشرين، "وأول من تصدى لدراسة الإدارة بشكل علمي، هو(فريد ريك تايلور)، وقد تأثرت الإدارة في العالم بأفكاره" (الهواري، 1976) .

ومما سبق، فإن علم الإدارة أسبق وجوداً في المؤسسات الصناعية والتجارية، منه في مجال التربية، وقد اشتقت الإدارة المدرسية كثيراً من مفاهيمها وقواعدها من الإدارة العامة، ولكن الإدارة المدرسية تعتبر موضوعاً متخصصاً من موضوع أكثر شمولاً وهو الإدارة العامة، والإدارة المدرسية تتعلق بالإدارة العامة من حيث معناها وأسلوب عملها بشكل كبير فالإدارة المدرسية كالإدارة العامة، في مسألة اتخاذ القرارات وتنفيذها على الوجه الأكمل، وبما يحقق نجاح نظام الإدارة المدرسية في أداء مهمته، وهو إعداد الطفل للحياة في المجتمع، وتوفير القوى

العاملة المدرسية اللازمة لخطط التنمية الاجتماعية القريبة منها والبعيدة.

ولم تبدأ الإدارة المدرسية كعلم مستقل عن الإدارة العامة أو الإدارة الصناعية أو التجارية إلا منذ سنة 1946، (جريفت، 1971). ومنذ ذلك الوقت بدأت الإدارة المدرسية تفرض نفسها على علوم التربية وتتخذ لنفسها صفة بينها، شأنها في ذلك شأن علوم التربية الأخرى.

والإدارة المدرسية كعلم، لها أن تستفيد من بقية العلوم الأخرى، كعلم الإدارة وعلم النفس وغيرهما، وإن احتكاكها بمثل هذه العلوم يكسبها نمواً وتطوراً جديداً هي في حاجة ماسة إليه، وتنعكس نتائجه على التربية ذاتها، "حيث أن الإدارة المدرسية تعتبر هي القائم بتنفيذ السياسة التعليمية فعلاً، بينما تعتبر إدارة التربية مختصة برسم تلك السياسة وبمساعدة الإدارة المدرسية مالياً وفنياً في تنفيذها، وبالإشراف عليها لتضمن سلامة هذا التنفيذ (عبود، 1979).

وبناءً على ما تقدم، فإن تداخلاً وتشابكاً سيظهر في المفاهيم الإدارية التي سبق الحديث عنها، وهذا أمر طبيعي، فالتداخل والتشابه سمة علم الإدارة.

وحتى تتضح الصورة بشكل أوضح نورد بعض التعريفات التي تتعلق بالمفاهيم التالية: الإدارة التربوية، الإدارة التعليمية، الإدارة المدرسية.

لماذا الإدارة التربوية؟

"تنظيم جهود العاملين التربويين وتنسيقها لتنمية الفرد تنمية شاملة في إطار اجتماعي متصل به وبذويه وبيئته، ويتوقف نجاحها على مدى المشاركة في اتخاذ القرار". (عدس وآخرون، 1988).

وعرفها بلقيس: "هي عملي تنظيم موظفي المؤسسة التربوية كافة، وتنسيق أعمال العاملين فيها وتوجيههم، وذلك لتكوين السياسة التي تؤدي إلى تحقيق أهداف صحيحة وفعالة، وتنفيذها وتطويرها"، (بلقيس، 1986).

فالادارة التربوية هي مجموعات الاجراءات التي يتبناها المجتمع لتنظيم العملية التربويةوالمؤسسات والأفراد المتصلين بها، بقصد تحقيق الأهداف التربوية التي تعكس فلسفة المجتمع وتطلعاته، بقصد إحداث التطوير النوعي والكمي في العملية والمؤسسات والأفراد.

الإدارة التعليمية:

الكيفية التي يُدار بها التعليم في دولة ما، وفقاً لإيديولوجية المجتمع، وأوضاعه (ما يتلاءم مع طبيعة المجتمع وظروفه ومثله) والاتجاهات الفكرية والتربوية السائدة فيه، حتى تتحقق الأهداف المرجوة من هذا التعليم، نتيجة لتنفيذ السياسة المرسومة له، ويتم ذلك على مستوى الدولة، أو المحافظة، أو اللواء، أو المنطقة، أو المدينة، أو القرية، كل بحسب مسمياته وظروف تنفيذه، (عرفات، مرجع سابق).

وعرفها البعض: "مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها سواء في داخل المنظمات التعليمية أو بينها وبين نفسها لتحقيق الأغراض المنشودة من التربية"، (مرسي، مرجع سابق).

الإدارة المدرسية:

"الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي (المدرسة)، إداريين، وفنيين، بغية تحقيق الأهداف التربوية، داخل المدرسة، تحقيقاً يتمشى مع ما تهدف إليه الدولة، من تربية أبنائها، تربية صحيحة وعلى أسس سليمة"، (عرفات،1978). ويعرفها البعض الآخر: "بأنها كل نشاط تتحقق من ورائه الأغراض التربوية تحقيقاً فعالاً ويقوم بتنسيق، وتوجيه الخبرات المدرسية والتربوية، وفق نماذج مختارة ومحددة من قبل هيئات عليا، أو هيئات داخل الإدارة المدرسية"، (عرفات، المرجع السابق).

وعرفها البعض: "حصيلة العمليات التي يتم بواسطتها وضع الإمكانيات البشرية والمادية في

خدمة أهداف عمل من الأعمال، والإدارة تؤدي وظيفتها من خلال التأثير في سلوك الأفراد، (صلاح عبدالحميد، مرجع سابق).

ويعرفها محمد شعلان وآخرون: "هي العملية أو مجموعة العمليات التي يتم بمقتضاها تعبئة القوى البشرية وتوجيهها توجيهاً كافياً لتحقيق أهداف الجهاز الذي توجد فيه"، (محمد شعلان وآخرون).

ويمكن استخلاص تعريف شامل للإدارة المدرسية من خلال التعريفات السابقة: "مجموعة عمليات (تخطيط، تنسيق، وتوجيه)، وظيفية تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب، داخل المدرسة وخارجها، وفقاً لسياسة عامة، وفلسفة تربوية تضعها الدولة، رغبة في إعداد النشئ بما يتفق وأهداف المجتمع والدولة.

وبما أن الإدارة التربوية تعتمد في تطورها ونشأتها على ما توصل إليه الباحثون من مفاهيم في الإدارة العامة، فلابد هنا من التعريف بالنظريات الإدارية المختلفة، لما لذلك من انعكاسات على الإدارة التربوية، ويمكن التعامل مع نظرية الإدارة من خلال أسلوبين، هما: الأسلوب الكلاسيكي التي تمثله البيروقراطية، والأسلوب الحديث، الذي يتمثل بنظرية النظم ونظرية الاحتمال، ونظرية (ز)

منطلقات في أسس الإدارة الصفية:

المعلم سابقاً كانت مهمته محصورة في البداية على التعليم. حيث كان دوره يقتصر على إيصال المعلومات للطلبة. يقوم بتقديمها إلى الطالب ويطالبهم بحفظها وترديدها ثم استرجاعها حين الضرورة.

أما المعلم الجديد هو معلم له أدوار متعددة، ويفترض أنه قادر على أدائها وخاصة من حيث تفاعله مع طلبته في داخل الصف وخارجه، لذلك فإن المعلم معني بالمتغيرات المختلفة

ومناسباتها سواءاً كان ذلك داخل غرف الصف أم خارجها. فالمعلم قدوة، ومنظم للمناخ الاجتماعي والنفسي.

وذلك من أجل تحقيق نواتج تعلمية هادفة، فهو إداري وتنظيمي ورقيب وهو معلم للمعرفة، وهو منظم للتعلم، يؤثر بطريقة فردية ويؤثر في التفاعل الاجتماعي بين الطلبة. وهو مسؤول لمواجهة كل التصرفات السلوكية والاختناقات التعليمية داخل حجرة الصف.

لذلك يجب أن يكون موجهاً أو مرشداً، وهو بمثابة سيكولوجي عام كالطبيب العام لتلاميذه. هذه المهمات تجعل المعلم ذا دور رئيس في تهيئة جو وبيئة صفية صحية لتلاميذه، للعيش والتعلم معاً. فالصف عالم خاص له مميزاته المتفردة. إن تنظيم وإدارة الصف أحد الكفايات العامة التي ينبغي أن يتميز المعلم الكفء بها. وهي مكون عام يتضمن مجموعة من الكفايات. ويتم تحديدها تحديداً دقيقاً بدلالة سلوك ظاهر ومعيار محدد لقبول توافرها.

يقول د. قطامي أن الكفاية (Competency) تعني ما يصبح الفرد قادراً على أدائه. فالمعلم الكفؤ في تنظيم الصف هو المعلم الذي تتوافر فيه خصائص القدرة على تنظيم وإدارة التعلم الصفي بهدف تحقيق نتاجات تعليمية (Learning Outcomes)

يقتضي تحليل المفاهيم (Analysis conceptual) تحليل خصائص المفهوم المراد تقديمه بهدف تحديد ملامحه وخصائصه من مكوناته الأساسية وتتحد مكوناته الأساسية من المفاهيم الفرعية أو العناصر التي تكون دفعتها وحدة المفهوم.

لقد ازدادت الاجتهادات في تحديد مفهوم إدارة الصف فمنها معرفي (Congitive) ومنها سلوكي (Behavioral) ومنها إنساني (Humanistic) ومنها تعلم اجتماعي (Social Learning)

ويشير مفهوم إدارة الصف (Classroom Management)إلى كل السلوكات الأدائية، وعوامل التنظيم الصفي التي تقود إلى توفير بيئة صفية تعلمية منظمة (Eggen & Kauchak, 1992). من خلال تحليل المصطلح يمكن الوصول إلى أنه يتضمن:

أولاً: السلوكات الأدائية، وتتحد هذه السلوكات بما يظهر الطلبة والمعلمون من أداءات ظاهرة، بفعل تفاعل المعلمين مع الطلبة، والطلبة مع زملائهم الطلبة، من أجل تحقيق أهداف تعليمية حددها المعلم.

ثانياً: عوامل التنظيم الصفي، وتتضمن الإجراءات التي يدخلها المعلم بهدف ضبط دافعية الطلبة، وتوفير ما يلبي تحقيق واستثارة هذه الدافعية وما يضمن استمرارها (Diguilio,1995).

ثالثاً: قوانين الصف المحددة والتأكد من مدى استيعاب الطلبة لها .

رابعاً: التدريس الذي يقوم المعلم بالتخطيط له وتنفذه، بهدف الإسهام في ارتقاء المناخ الصفي ليحقق تعلماً فاعلاً للطلبة (Whitaker, 1995).

أما مفهوم إدارة التعليم (Learning management) المرادف مفاهيماً لمفهوم إدارة الصف، إلى عمليات توجيه وقيادة الجهود التي يبذلها المعلم وطلابه في غرفة الصف وأنماط السلوك المتصلة بها، باتجاه توفير المناخ اللازم لبلوغ الأهداف التعليمية المخططة. (قطامي).

كما يمتد هذا المفهوم في كونه عملية توجيه وقيادة الجهود المبذولة من قبل المعلم وطلابه أثناء عملية التعلم والتعليم. فهو يعني إلى إدارة الشؤون والظروف المختلف التي تجعل من التعليم في غرف الصف أمراً ممكناً في ضوء الأهداف التعليمية المحددة (Wolfgang,1995).

ويعني كذلك تنظيم الصفوف إلى العملية (Process) المنظمة والمخططة بإطار الجانب الرقابي التي يعمل بها لقيادة الفعاليات الصفية، وما يستخدمه الطلبة من أنماط سلوكية تتصل بإشاعة المناخ الملائم لتحقيق أهداف تعليمية مخططة يخططها المعلم ويعيها الطلبة. وتتضمن هذه العملية تحديداً دقيقاً لدور كل من المعلم والطالب، وما يقوم به المعلم من تنظيم للعمليات التعليمية، وتهيأة المواد والأدوات التي تسهم في تسهيل عملية التعلم، للمتعلمين وتتيح له الفرصة لتحقيق ذاته، واندماجه في الموقف ليطور شخصية، متفاعلة، حيوية، نشطة،

مسيطرة على إمكانات البيئة، ومستقلة عنها في قراراتها (Wang,Hartel , & Kargel ,1994).

تنظيم حجرة الدراسة:

إن المعنى التقليدي لهذا المفهوم يتضمن الضبط والنظام الذي يكفل الهدوء التام للطلب في الصف من أجل أن يتمكن المعلم من تحقيق النتاجات المرصودة، وذلك من خلال ما يقوم به من إجراءات صفية تدريسية، لذلك فإن الضبط والنظام مكون رئيس في التعليم إذ بدونهما لا يحدث تعلم.

إن إدارة التعلم الفعال لا تتحقق إلا بتوفر تنظيم صفي جيد. ففي دراسة أفرتسون (Everston,1983)، توضحت أهمية إدارة الصف كشرط ضروري للتعلم الفعال وأن هذه الإدارة تتضمن عدة مفردات، منها: التنظيم والتخطيط الجيد للدرس وفقاً لفترات زمنية محددة في الصف، واتباع أسلوب منظم يهدف إلى زيادة تحصيل الطلبة العلمي. وتقديم تغذية عكسية من خلال وسائل متعددة، واختزال سلوك الطلبة المشاكس.

ويرى كل من محمود شفشق، وهدى الناشف (1976) أن تنظيم الصف يجب أن تشمل الجوانب: حفظ النظام، توفير المناخ الوجداني والاجتماعي الذي يشجع على التعلم، وجدولة برنامج للتعلم، توفير الخبرات التعليمية وتنظيمها وتوجيهها، ومراقبة عمق هذه الخبرات وترسيخها، لدى الطلبة وتدوين ذلك بهدف تقويم درجة تقدمهم.

يشير البعض أن إدارة وتنظيم الصفوف لها طابعها الفلسفي بما يميزها لمفهوم إدارة الصف حيث يمثل كل منها موقفاً فلسفياً معنياً. فمنها:

أولاً: وهو ما يسمى الطابع التسلطي الذي يكون دور المعلم فيه عبارة عن عملية ضبط سلوك الطالب.

ثانياً: يسمى الطابع التسامحي ويرى دعاته أن دور المعلم فيه هو توفير أقصى درجة

ممكنة من الحرية للطلبة بحيث يتحقق النمو الطبيعي لهم.

ثالثاً: فيسمى طابع تعديل السلوك ويعمل المعلم فيه على تنمية الأنماط السلوكية السوية وإسقاط الأنماط الغير سوية.

رابعاً: فيسمى الطابع الاجتماعي ويعمل على تعميق وترسيخ الأجواء الاجتماعية داخل الصف بطريقة إيجابية متفاعلة.

كما يمكن للمعلم السيطرة على سلوك الطلبة الغير سوي وذلك عن طريق زيادة الأنشطة الصفية داخل الصف الدراسي. والمعلم الجيد هو الذي يضع عملية تنظيم وإدارة الخطة الدراسية منذ اليوم الأول عندما يقوم باتباع مدخل منظم (Approach Systematic) وإعداد مسبق (Preparation Advanced) وتخطيط جيد (Planning Good) قبل بداية الدراسة.

لهذا، يؤكد جود (Good, 1983) أهمية الاهتمام بموضوع تدريب القادة التربويين وعلى وجه الخصوص المعلمين على كيفية إدارة وتنظيم الصف الدراسي لزيادة خبرتهم في قيادة المناخ الصفي وخلوه من المشاكل حيث أشار أفرتسون وزملاؤه (Everston & et.al) إلى ضرورة تدريب المعلمين على إدارة الصف أثناء الخدمة وأطلق على ذلك دراسة تحسين إدارة الصف (CMIS) Classroom Management Improvement Study .

والمطلوب في جدول هذه الدراسة تحقيق ما يلي:

أ) **تنظيم الصف قبل بداية العام الدراسي مثل:** ترتيب حجرة الصف وإعداد الوسائل والأدوات ووضعها في المكان المناسب.

ب) **التخطيط الهادف لبعض المشكلات مثل:** مشكلات تتعلق بتحرك الطالب داخل الصف، ومشكلات تتعلق بالتفاعل اللفظي، ومشكلات الطلاب الذين يصيحون بالصف دون الإذن لهم بالحديث أو دون رفع أيديهم.

ج) **العمل الرقابي:** متابعة الجانب السلوكي وإدارة الوقت في برمجة الأنشطة.

د) **تهيأة وإعداد الخطة:** إعداد الخطة الدراسية الأسبوعية والشهرية، وتقديمها للطلبة ليكونوا على استعداد وفهم لمضامينها.

هـ) **استراتيجيات معالجة المشكلات مثل:** مشكلات سلوكية، ومشكلات تنظيمية تتعلق بالمهارات والقدرات الاستيعابية.

و) **إدارة العملية التعليمية مثل:** السيرة الذاتية للطالب في تنمية قدراته العلمية والمعرفية وتسجيل ذلك لمعرفة الخط البياني لها.

ز) **وضوح العملية التعليمية مثل:** رسم ملامح البرنامج التعليمي وأطر العمل فيه مع وضوح طبيعة الأهداف التعليمية والضوابط والأعراف والتعليمات.

أثر الإدارة الصفية في نجاح المناخ الصفي

أجرى ممدوح سليمان، وعباس أديي دراسة بهدف التوصل إلى وسيلة يحدد فيها إدارة الصف المناسبة. وتوصلا إلى تحديد خمسة جوانب تعد أساسية في إدارة الصف لتحقيق بيئة مناسبة للتعلم، هذه الجوانب هي:

1- ضبط سلوك الطالب.

2- مناخ الصف المدرسي ومجابهة حاجات الطلبة.

3- التخطيط قبل بدء التدريس في الصف.

4- المهارات التعليمية.

5- تنظيم وترتيب الصف.

وقد توصلا في نهاية الدراسة إلى قائمة تضم مواصفات لكل جانب ينبغي اعتبارها لتحقيق الإدارة الصفية الفاعلة.

أولاً: جوانب ترتبط بسلوك الطالب:

- إظهار السلوك المرغوب فيه عن طريق المدح والثناء المعتدل.
- الحزم والإنصاف أثناء التعامل مع الطلبة.
- العقاب الملائم للطالب ذي السلوك غير السوي.
- المراقبة الدقيقة للسلوك غير المرضي.
- تجنب الاستهزاء والسخرية من الطلبة.
- تجنب استخدام القوة في طرد الطلبة.
- عدم تجاهل السلوك غير السوي.

تضمنت هذه الجوانب خصائص الطلبة واحترامهم والتعامل معهم بطريقة أكثر مناسبة لتقليص عوامل السلبية والنفور، وما يثير السلوكات السيئة لدى الطلبة.

ثانياً: جوانب ترتبط بمناخ الصف المدرسي ومواجهة حاجات الطلبة:

- مراعاة مدى انتباه الطلبة.
- توفير الجو الودي داخل الصف.
- تقديم حوافز للأداء الجيد.
- تقديم النشاطات المناسبة مع مراعاة الفروق الفردية.
- تشجيع الطلبة في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم.
- مراعاة اهتمامات الطلبة.
- مراعاة متطلبات الطلبة بطيئي التعلم.
- تنمية العلاقات الودية بين المعلم والطالب.
- مراعاة متطلبات الطلبة المتفوقين.
- تقديم التعيينات بما يتناسب مع مستويات الطلبة المتباينة.
- استخدام المناقشات الجماعية لحل المشكلات الصفية.

ثالثاً: جوانب ترتبط بالتخطيط قبل بدء التدريس في الصف:

- تجهيز المواد والأدوات اللازمة للتدريس.
- التأكد من جلوس الطلبة في أماكن مناسبة لهم.
- توزيع المسؤوليات بين الطلبة للقيام بنشاطات صفية ولا صفية.
- القيام بنشاطات مناسبة في اليوم الأول من الدراسة.

رابعاً: جوانب ترتبط بالمهام التعليمية:

- تفسير الأمور الغامضة المتعلقة بالدرس.
- التسلسل في عرض المادة أثناء شرح الدرس.
- التنوع في استخدام الوسائل التعليمية.
- التقويم المستمر أثناء عملية التعليم.
- إعطاء تعليمات واضحة للتقنيات المطلوبة.
- توضيح الأهداف التعليمية للطلبة في بداية الدرس.
- استخدام السرعة المناسبة أثناء شرح الدرس.

خامساً: جوانب ترتبط بتنظيم وترتيب الصف:

- الرؤية الجيدة لدى الطلبة في الصف.
- مراعاة وجود ممرات مناسبة بين المقاعد.
- التهوية الجيدة.
- الإضاءة الجيدة.

مناخ الصف.. تحليل المفهوم:

افترضنا أن التحليل المفاهيمي يعمق المفهوم، ويفصل في أجزائه وجوانبه، ويزيد من وضوحه، وسهولة فهمه واستيعابه. كما تبنينا مدخل التحليل المفاهيمي لتبني الاتجاه الإجرائي في هذا الكتاب لتوضيح مجال إدارة الصف، ومكوناته، والعوامل المؤثرة في إدارته وتنظيمه.

نقصد بمفهوم إدارة الصف: الإجراءات التنظيمية التي تهدف إلى إيجاد تنظيم فعال

للعناصر، المتفاعلة معاً داخل غرفة الصف من اجل تحقيق أهداف تعلمية مرغوبة..

عند تحليل المفهوم على عناصر يمكن تحديد الملامح التالية:

1- مجموعة إجراءات تنظيمية.

2- تنظيم فعال للعناصر المتفاعلة.

3- أهداف تعلمية مرغوبة.

المكون الأول: الإجراءات التنظيمية وهذا يتضمن:

- إن هناك مجموعة من الإجراءات لابد من التأكد من توافرها والتأكد من القيام بها.
- تتجه هذه الإجراءات نحو توفير بيئة اجتماعية وفيزيقية ومعرفية (بما يتضمنه من وسائل وأدوات ومواد..).
- توجه كل الإجراءات نحو تحقيق أداء.

المكون الثاني: تنظيم فعال للعناصر الصفية المتفاعلة:

يفترض هذا المكون عملية التنظيم، وهذا يتضمن:

- لابد من عملية تنظيم معرفة مرتبة وفق أسس وأصول مبنية على أصول نفسية تربوية.
- ينتظم التنظيم وفق معادة الفاعلية والتي تتضمن عمل الأشياء بطريقة صحيحة، وعمل الإجراءات الصحيحة لتحقيق التفاعل المناسب.
- يقوم عادة بإجراء لتنظيم المعلم داخل غرفة الصف. لذلك يتوقع من قبل البدء في توفير أجواء التعلم المناسب من تنظيم عناصر عدة معاً وفق مصفوفة مؤكدة لتحقيق أهداف التعلم، الجو الصفي، علامات الطلبة، الجو الفيزيقي، ترتيب المقاعد، وجلوس الطلبة بطريقة سيكولوجية مريحة منتظمة، إعداد المواد المناسبة موضوع التفاعل وتوفير متطلباتها.
- تأكد المعلم من نجاح تفاعل هذه المواد بطريقة منسجمة وتتظافر لتحقيق الهدف الأسمى وهو:
- توفير الظروف المناسبة لكي يحقق المتعلم النمو المتكامل الأقصى والأمثل.
- وضمان تضافر كل العوامل المنظمة لكي تضمن صحة نفسية سوية وتفاعل نفسيات المعلم وطلبته وإمكاناتهم بهدف جعل الجو الصفي جواً ساراً لتحقيق البهجة للمتعلم.

المكون الثالث: الأهداف التعليمية المرغوبة:

يلاحظ أنه تم التركيز في المكون الثالث على التعلم بدلاً من التعليم. الإدارة الصفية الموجهة أصلاً نحو زيادة فرص تفاعل المتعلم واستوائه لتحقيق التعلم الأمثل، وإتاحة الفرصة له لاستغلال أقصى طاقاته، وزيادة حيويته ونشاطه.

إذاً، يترتب على ذلك أن التعلم المرغوب هو ما يتحقق لدى المتعلم على صورة أهداف شفافة، واضحة، محددة، ودقيقة.

وقد ظهر هذا الاتجاه القائم على النتاجات التعلمية التربوية(Outcomes-Based Education) والمختصر بالرمز (Zabel, & Zabel OBE 1996)

يتركز مضمون هذا الاتجاه على الافتراضات التالية:

- الأهداف بدون نواتج ظاهرة، ملموسة، تظهر على صورة الأداء.
- أداءات تعكس تحسن فهم المتعلم النظري والخبراتي.
- أهداف تطبيقية ذات طبيعة عملية وذات معنى لدى المتعلم.

ويترتب على هذا الاتجاه ظهور الشعار الذي نطلقه في مجال إدارة الصف لكي يصبح دافعاً يسعى المعلم – أي فرد يتفاعل مع طلبته بهدف تنميتهم تنمية نفسية شخصية متكاملة – نحو تحقيقه مفاده:

تظهر فاعلية المعلم حين يصبح طلبته قادرون على إجراءات أداءات مقاسة بدرجات، ملحوظة، يسعى الطلبة بأنفسهم لتحقيقها، ولا يرتاحون حتى تتحقق لديهم.

إن المنهج الذي تم تبنيه في المؤلف الحالي، إدارة الصف هو التركيز على ما يتحقق لدى الطلبة. فالطالب هو المحور وما يتحقق لديه من فهم، واستيعاب، ونمو، وتفاعل، وما يقوم به من أداءات.

والمعيار الأول لتحقق إدارة الصف المناسبة هو:

نسبة النشاط المتكامل الذي يمارسه المتعلم في الظروف الصفية المنظمة إلى باقي الإدارات الأخرى.. وكلما زادت نشاطات المتعلم وتفوقت بدرجة عالية على النشاطات الأخرى، كلما كانت إدارة الصف أكثر تفاعلية، وأكثر مناسبة لسياسة إدارة الصف المعاصر.

إن التركيز على عملية النتاجات ضمن الأدارة الصفية والنظام يتوسع ليضم عدداً من العناصر. وهي: النظام والتعليم والتعلم. وافترض أنه حتى تتحقق النتاجات لابد من توفر النظام الصفي، الذي يتطلب تعاون الطلبة (Good & Brophy,1991).

وافترض النموذج أن الإدارة الصفية أساسية لتحقيق التعلم الصفي مروراً بالنظام والتعليم وإليك النموذج الذي يمثل ذلك:

يفترض الباحثون التقليديون أن إدارة الصف هي عملية حفظ النظام، والتركيز على هذه المهمة كمهمة أساسية لكي يحدث التعليم.

لا ننكر أهمية إجراءات النظام وتحقيقه، ويشكل النظام جزءاً مهماً في الظروف التعليمية الصفية لكن اعتبارات المنحى الذي تبناه هذا الكتاب، أخذت توجهاً وتركيزاً مختلفاً لتأكيد سياسة إدارة الصف المعاصر.

سياسة إدارة الصف المعاصر، زيادة استثمار وقت المتعلم إلى أقصى قدراته على صورة أداءات مفيدة، حياتية، وعلمية أكاديمية.

وفي هذا المجال يأخذ الاتجاه بالاعتبارات التالية:

- توفير النظام الصفي وما يتطلبه من ضبط.
- توفير المناخ التعليمي للقيام بممارسة عمليات التعلم والتعليم.
- إعداد الخبرات والمواد التعليمية المواجهة لاستثمار قدرات الطلبة.
- بناء خطة تقويمية للتحقق من درجات استثمار الطلبة لقدراتهم بمساعدة معلميهم.

إن حفظ النظام هي اعتبارات إجرائية يجريها المعلم، ويقلق عليها دائماً. وينزعج المعلم

بهذا المجال إذ أن كل ما يقوم به من إجراءات لتحقيق النظام هي إجراءات مسبقة، وسبب انزعاجه أن هذه الإجراءات لا تصب بهدف استثمار قدرات الطلبة لتحقيق النمو المتكامل المنشود في شخصيته.

إدارة الصف مرادف لاستثمار تعلم الطلبة. فبمقدار زيادة نسب الاستثمار وتفصيل قدرات الطلبة وتفاعلاتهم، ومدى ارتقائها عما كانت من قبل، تزداد فاعلية إدارة الصف.

لذلك يفترض أن المعلم حين يقوم بهذه الإجراءات المسبقة والإعداد، والترتيب، والتنظيم، والتأكد، والقلق على كل ذلك من أجل إدارة تعمل بضع دقائق حددها الباحثون في هذا المجال بـ (25%) من الوقت الصفي في أحسن الترتيبات والظروف الصفية، وهو بمثابة الجندي المجهول الذي قد يستشهد في سبيل إحراز شبر واحد لتقدم كتيبته، ولكنه لا يستطيع التخلي عن هذا الإجراء، ولا يستطيع التخلي عن حماسه المستمر المثابر لتحقيق ذلك.

استثمار قدرات المتعلم وفق أقصى استثمار، يسهم بدرجات عالية، في التقليل من مشكلات النظام الصفي.

ببساطة وفق الشعار السابق يمكن القول: إن المعلم أكثر ما يكون معنياً بفهم كل العناصر المتعلقة بالمتعلم الشخصية والسلوكية، وكل العناصر الصفية للوصول إلى معادلة دقيقة تساعده على تحديد وصياغة الوصفات (recipes).

إدارة التعليم الصفي:

يتطلب موضوع الإدارة داخل الصف توفر عوامل أساسية هي:

التخطيط لإدارة تعلم صفي فعال:

بما أن إدارة الصف هي إدارة تعليمية، بمعنى إدارة التعليم، وإدارة سلوك طلابي وإدارة الأنشطة والفعاليات وتوفير عوامل القدرة على الاستيعاب والفهم بما تحمله هذه العبارة من

مضامين معنوية ومادية فهي تشمل ما يلي:

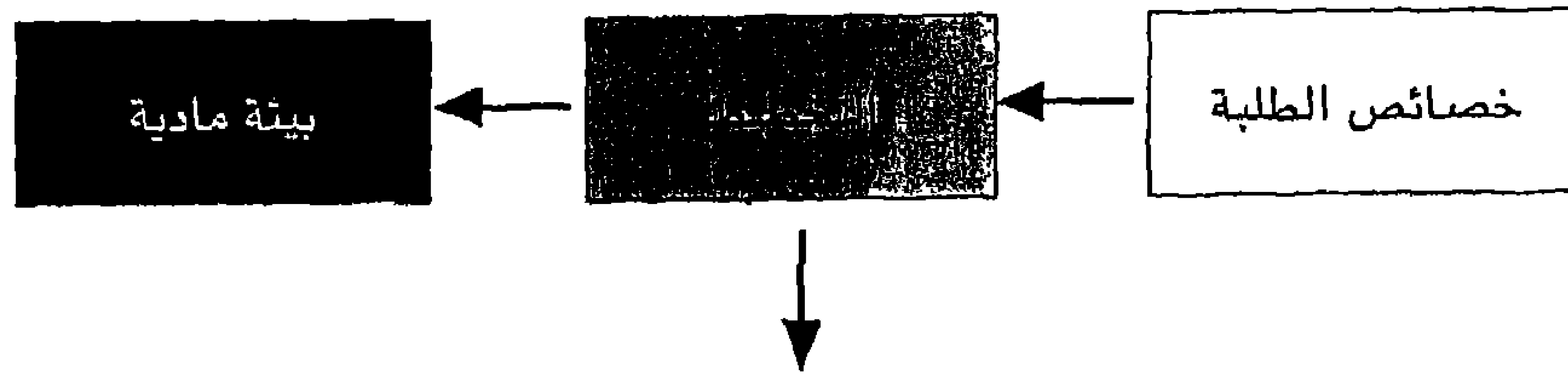
1- خصائص الطلبة ودرجة قدرتهم على الفهم والاستيعاب.

2- التخطيط للإدارة الصفية الفعالة بوجود معلم فعال لتحقيق تعلم فعال.

3- بيئة مادية.

4- ضوابط وتعليمات وأسس.

وقد أشار لها كل من إيجن وكوشاك (Eggen& Kauchack ,1998) بالنموذج التالي:



أولاً: خصائص الطلبة (Choracteristics Student's):

إن الطلبة يأتون كأفراد من أسر مختلفة متباينة في مستوياتها المعاشية التي تؤثر على سلوكهم داخل الصف وطريقة تفاعلهم الاجتماعي، وتتفاعل مع هذه الآثار فتؤثر بطبيعة هذه الاختلافات مما يساعد على خلق بيئة غير متجانسة نفسياً واجتماعياً داخل الصف مما يؤثر على استجاباتهم وطبيعة تسلكاتهم التي تدعو المعلم إلى ضرورة فهم خلفيات الطلبة وترتيبهم الولادي.

ويمكن تحديد عدد من الخصائص التي ينبغي اعتبارها من قبل المعلم لأي تعلم، أو أي إجراء صفي يريد تنفيذه.

١- مستوى دافعية التعلم: وهي مختلفة ومتباينة بتباين شعر الطلبة بأهمية التعلم، والحاجة التي يهدف الطلبة إلى إشباعها في مواقف التعلم الصفي.

والطلبة يأتون إلى المدرسة ثم إلى الصف من أجل:

- تلبية حاجات معرفة داخلية ملحة.
- الإجابة على سؤال محير في الذهن.
- زيادة المعرفة والتخلص من الجهل.
- إضافة خبرات جديدة إلى خبراتهم.

قدرة الاستيعاب للمناخ الصفي:

(Classroom understanding is Climat Classroom):

إن إدارة الصف كمهمة، قضية تتعلق بعدد كبير من الأمور كلها تصب بهدف توفير بيئة صفية آمنة تطور الثقة لدى المتعلمين وتهيئ لهم العيش بأمن، وثقة وتوفر لهم الظروف التي تسمح لهم التعلم والنمو بعناية بدون مشكلات أو تعثر. لذلك حتى يتوفر هذا الفهم فلابد من العناية بخصائص المعلم، بعنوان المعلم وطلبته وصفه، التواصل بين المعلم وطلبته وخصائص البيئة الصفية، والعناصر المختلفة المتعددة والمتنوعة التي تؤثر من قريب أو بعيد في النتاجات التعليمية.

وقد حدد هذه العوامل زابل وزابل (Zabel & Zabel ,1996) في المخطط التالي:

نموذج استيعاب المناخ الصفي:

عند تحليل مفهوم إدارة الصف وفهم الصف أمكن تحديد أربعة محاور وهي الهموم وقلق واهتمامات المعلم المبتدئ وقضاياه، وبنى الصف التقليدية، والبيئة الصفية، والنموذج الجديد للتعلم. لكل محور من هذه المحاور الافتراضات التي تستند إلى اعتباره محوراً لإدارة الصف.

مشتقات القدرة الاستيعابية للمناخ الصفي:

أولاً: افتراضات المعلم المبتدئ (Beginning Teacher Assumpitons):

إن هذه القضية ذات أهمية عظمى بالنسبة للمعلم المبتدئ. إذ أن البحوث التي أجريت في هذا المجال (Wittrock, 1986) (Good & Brophy1991) أكدت أن المشكلة الأولى التي تهدد استمرار المعلم المبتدئ في التعليم أو تسربه هي قضية إدارة الصف وضبطه. وقد كان التساؤل الغريب الذي يطرحه المعلمون المبتدئون: استغرب كيف تضبط هذا الصف وتديره وعدده خمسة وخمسون طالباً..؟ واستجابة من ألف استجابة وهي: "ما السحر الذي تمتلكه في إدارة صفك وضبطه؟".

يمكن تحديد الافتراضات في هذا المجال بالتالي:

- إن المعلم المبتدئ يمارس ما يعرفه، وما تعلمه بصورة نظرية وهناك فجوة كبيرة بين النظرية والتطبيق.
- إن المعلم المبتدئ يتدرب تحت إشراف كبار خبراء يقيده ويجعله هدفاً للنقد والتقييم، وهذا يقلل من مبادرته، ومشروعاته.
- إن المعلم المبتدئ يعاني من ضغط المعلمين السابقين الخبراء في السيطرة على أذهان الطلبة بفعل خبرته يجعله ينظر بعين محتاجة جداً لامتلاك الأدوات في وقت قصير.
- تزود فكرة المحاولة والخطأ بمعوقات يعاني منها المعلم المبتدئ وصعوبة التخلص من نتائجها.

ثانياً: افتراضات بنى الصف التقليدية

Traditional Structures of Classroom Assumptions:

إن هذا الجزء من مكونات نموذج إدارة الصف - فهم الصف يعتمد على قضية أن أي صف تقليدي يتضمن مكونات يتطلب اعتبارها عند التخطيط الآتي استدخال تربوي:

ويمكن تحديد الافتراضات التي يستند إليها هذا المكون بالتالي وهي:

- إن أي صف يتطلب ترسيخ نظام درجات يتصف بالثبات والدقة والموضوعية ويزود بها

المعلم لتنفيذ إجراءاته وإدارته للتعلم الصفي.

- إن أي صف يتطلب وسيطاً تربوياً بالإضافة إلى المعلم والبيئة هو المنهاج، وهو يتطلب أن يعيه المعلم ويفهم مفرداته وعناصرها.
- إن أي صف يتضمن مجموعات بعضها متماثلة أو متباينة، وهذا يتضمن وضع اعتبار لتقييم الطلبة وتصنيفهم وفق مجموعات تناسب الاعتبارات التي يتبناها المعلم في أدائه وضبطه لصفه.
- إن هناك خبرت، ومواد، وتفاعلات تشكل مكوناً من مكونات التعلم بدون أن يخطط لها، وتدخل في عمليات تسجيل ذهنية للطلبة تتطلب اعتباراً من المعلم، ووجد منهاج آخر بالإضافة للمنهاج الرسمي وهو المنهاج الخفي، وهو ما يتضمن الخبرات التي يستدخلها الطلبة في أذهانهم بدون إذن من المعلم أو المنهاج.

ثالثاً: افتراضات البيئة الصفية Assumptions: Environment Classroom

أقترح في النموذج الجديد زيادة التركيز على محور التعلم، والطالب، والتعلم الذاتي، وهذه الاعتبارات تطلبت تركيزاً كبيراً على المواد، والموجودات، تنظيم البيئة الصفية بما تتضمنه من مكونات تنظم كلها وترتب لكي تتيح الفرصة المتازة أمام الطالب لممارسة تعلم، واستقلاله، ومساهمته الكبيرة في إدارة تعلمه (Learning Management).

يمكن توضيح أبعاد هذا المجال في الافتراضات التالية:

- إن البيئة المنشطة لإمكانات الطالب التفاعلية عوامله، وخصائصه تنجح مهمة إدارة الصف وتنظيمه وضبطه.
- إن اعتبار خصائص الطلبة والعوامل المؤثرة بها وترسيم خرائط لها يساعد إدارة الصف بفاعلية، وإدارة الخصائص لتحقيق إدارة صفية سعيدة.
- إن اعتبار خصائص المعلمين، وإدارة هذه الخصائص وتفاعلها مع خصائص الطلبة ينجح مهمة إدارة الصف، ويجعل الصف بيئة سارة وتثير بهجة التعلم لدى الطلبة.
- إن بناء أنشطة صفية متضمنة لتفاعلات الطلبة، وأدوارهم الفاعلة النشطة، يحيل الورشة إلى ورشة ديناميكية الحركة، دافعها الإنجاز وتحقيق الذات والطموح.

رابعاً: النموذج الجديد للتعلم New Model of Learning:

ويعتبر هذا الاستحداث التربوي هو نتائج الممارسات التي استغرقت قروناً لدور المعلم، وقد استفاد الأدب التربوي والنفسي من التجارب والممارسات في الثقافات المختلفة، وتوصلت إلى نموذج جديد وهو النموذج القائم على النتاجات التعليمية لذلك، فالصف ذو الإدارة المناسبة هو الصف الذي ينجح في تحقيق النتاجات المرصودة (OBE).

وقد أسهم هذا النموذج في تغيير دور المعلم الذي كان مقدساً باعتباره سلطة آخذة من الأنبياء، وسلطة الوالدين، والدولة إلى أن ينزل المعلم على أرض الواقع. وبذلك يواجه المعلم بهذا النموذج بصدمة الواقعية (Reality Shock). تلك الصدمة التي تعطي وزناً أكبر للخبرة والممارسة المدعومة بالنظرية التي تسند هذه الممارسة. وقد ترتب على ذلك اعتبار مهنة المعلم كمهنة مثل أي مهنة أخرى وتتطلب مهنة (Professionalism) التي تتطلب تدريباً وكفاءة، ومهارة وخبرة، ويمكن فيه الحكم على المعلم الماهر، أو المعلم المبتدئ، أو المعلم الذي يحتاج إلى خبرة لكي يسمح له الدخول في المهنة (Darling Hammond,1990).

وسيتم تحديد عدد من الافتراضات الأولية في هذا المجال لأنه سيتم تفصيله فيما بعد، من هذه الافتراضات التالية:

- الاستمتاع بالتعلم ينجح مهمة التعلم لدى الطلبة نتيجة اندماجهم بموقف التعلم.
- يُحكم على التعلم بمدى اندماج الطلبة فيه، ومدى إسهامهم بتحقيق نتاجاته بأنفسهم.
- التعلم النشط يقوم على مدى حيوية الطالب وتفاعله وإسهامه في إدارة نشاطه التعلمي.
- اعتبار مستويات الطلبة المختلفة في التخطيط يسهم في إدارة الصف بفاعلية ونشاط، وزيادة درجة إسهام الفئات المختلفة في تحقيق النتاجات التعليمية المرغوبة.

الإدارة الصفية الإبداعية Creative Classroom Management:

إن اعتبار عناصر البيئة الصفية يسهم في توفير البيئة المناسبة لإشاعة الممارسة الإبداعية في الإدارة الصفية. ويتم ذلك عن طريق الممارسات والأداءات التالية:

- فهم وتقدير، وتكييف الفروق الشخصية بين الطلبة.
- فهم قدرات المعلم وخبراته، وخصائصه وترتيب الفرص المناسبة لتفاعل قدرات الطلبة والمعلمين.
- معرفة وفهم الطرق التي تؤثر بها الخصائص النفسية للطلبة والمعلمين، والخصائص البيئية الصفي وأساليب تأثيرها على الطرفين وتفاعلهما.

المناخ الصفي الإبداعي - المعايير والأحكام:

حدد هاميلتون عدداً من المعايير التي يمكن الحكم فيها على البيئة الإدارية الإبداعية.

- البيئة التي يتم فيها التركيز على التفاعل بين الطلبة والبيئة الصفية. إذ أن للسلوكات الفردية علاقة تبادلية بينالبيئة المادية والبيئة الاجتماعية. وكما أن الطلبة يؤثرون ويتأثرون ببيئاتهم.
- يتم فيها وصف الظروف البيئية ككل دون التركيز على بعض المكونات. وتتضمن هذه الظروف البيئة الصفية وبيئة المدرسة والبيئة المحلية، والأسرة التي يأتي منها الطلبة، والبيئة الثقافية، وضمن الظروف الصفية الأنظمة وما يسودها من ثقافات خصوصية.
- يتم فيها معاملة اتجاهات، ومشاعر، وإدراكات الطلبة والعلمين ضمن البيئة الأكثر عمومية - كعناصر مهمة مؤثرة في السلوك.
- البيئة المناسبة هي البيئة التي يتم فيها الأخذ بالاعتبار تفاعل وحيوية المجموعة. أنظمة فرعية في النظام الصفي وهي: خصائص الطلبة، وخصائص المعلمين، وخصائص الموقف التعليمي، والنشاطات الصفية التفاعلية. ويمكن توضيح هذه العناصر ومكوناتها في الشكل التالي:

مسارات المناخ الصفي وعلاقاتها بالبيئات الأخرى The Classroom& Environment :

إن البيئة الصفية هي محصلة تفاعل مؤثرات البيئات الأخرى. تلك البيئات هي المدرسة، والمنزل، والجيران، بالإضافة إلى الصف وكلها تتدرج ضمن بيئة المجتمع المحلي (Community) يليها في العمومية، المنطقة ثم الأمة، ثم العالم.

لذلك لا نستطيع التعامل مع الطالب بمعزل عن بيئته، الخاصة، والعامة، إن اعتبار كل هذه العوامل معاً تسهم في توفير بيئة صفية تعلمية مناسبة.

إن عناصر الصف، والمنزل، والمدرسة، والجيران، والمجتمع المحلي وخصائص كل هذه البيئات الثقافية والاجتماعية وتفاعلهما مع خصائص المنطقة والأمة والعالم يحدد ما يظهر الطلبة من أداء في غرفة الصف أو الملعب، أو المختبر. لذلك لا نستطيع أن نستورد معلمين من خارج ثقافة المجتمع المحلي لكي يحقق أهداف المجتمع والنتاجات التعلمية ذات المعنى من قبل الطلبة وأفراد المجتمع والمعلمين.

إن تحديد الموقع لهذا الصف الأساسي يكمن في تعريف علم النفس التربوي. إذ يعرف علم النفس التربوي بأنه العلم الذي يعنى بدراسة عمليتي التعلم والتعليم والعناصر المؤثرة بهما بهدف تحقيق عملية التعلم المرغوب. ويتم ذلك عادة ضمن عملية التعلم والتعليم.

وكما يتضح من أهداف علم النفس التربوي هو تحقيق التغيرات المرغوبة في أداء المتعلم التي تظهر على صورة نتاجات معرفية، أو نفسحركية، أو وجدانية. تتحقق هذه النتاجات التعلمية عادة ضمن ظروف وترتيبات صفية يقوم بتوفيرها وإعدادها وتنظيمها المعلم. وإن أي خلل في هذه الترتيبات يحول دون أن يحقق الطلبة هذه النتائجات المرغوبة المصاغة على صورة أهداف محددة.

وافتراض أن علم النفس التربوي علم ضروري وأساسي لأي برنامج تأهيل المعلمين لتزويد المعلمين بالكفايات (Competencies) اللازمة لنجاحهم في إدارة التعلم وتحقيق النتاجات. لذلك

لا يخلو أي برنامج تأهيل من مواد علم النفس التربوي. وقد كان ما عني به علم النفس التربوي صعوبة الضبط الصفي وإدارة التعلم.

أو يبدأ عادة أي كتاب في علم النفس التربوي، بمعالجة اليوم الأول في التدريس للمعلم المبتدئ. وكما يعرف عدد كبير من المعلمين في كليات المعلمين قد تركوا التعلم بسبب مهارات إدارة التعلم الصفي، وإدارة حفظ النظام، ومن هنا كان اهتمام علم النفس التربوي في احتوائه على الوصفات والمهارات اللازمة لإعداد معلم الصف المبتدئ والمتعلقة بعملية إدارة التعلم والضبط الصفي.

المناخ الصفي والإدارة : Classroom Climate & Administration

ظهر من خلال تعريفنا للإدارة الصفية، بأنها العمليات التي تنظم وترتب لتضمن تحقيق نتاجات التعلم المرغوبة. لذلك فإن كل ما يتم إعداده، وترتيبه، وتنظيمه، وما توافر من تعليمات وقوانين، وما تطلب ذلك من كوادر بشرية وإدارية، كلها توظف، وتعمل معاً لكي يحقق الطلبة التعلم المرغوب.

كما ظهر أن محور العملية هو المتعلم، وليس الأنظمة، والقوانين، والظروف، وإنما كلها توضع في معادلة يتم معالجتها وتنظيمها لكي يكون المتعلم نشطاً حيوياً متفاعلاً، نامياً نحو تحقيق الأهداف العامة التي حددها مجتمعه، وتحقيق أهداف التعلم التي رصدها المعلم.

لذلك البيئة الصفية، والتعليمات التي ينفذها المديرون في المدارس، كلها صُفت وبنيت كوسائط تعليمية وتربوية لتحقيق التعلم الهدف وهو المرتبط بالتغيرات النمائية الجسمية، والمعرفية، والانفعالية والاجتماعية، لتحقيق شخصية المتعلم المتكاملة.

وهنا يظهر دور الكوادر البشرية، وتنظيم الموارد، والمحتويات، والمناهج في إدارة التعلم الصفي. ويلاحظ أنه قد تم الربط بين إدارة الصف ومظاهرها المميزة بإدارة التعلم الصفي. وقد لوحظ هذا التغير من إدارة الصف كعملية مستقلة وانتقالها إلى عملية يتم فيها الربط

بين إدارة الصف كعملية ترتبط بإدارة التعلم الصفي. لذلك فالمكان الذي تتحدث عنه هو غرفة الصف ضمن حدود المدرسة، وليس غرفة الصف ضمن حدود الإدارة.

مبادئ إدارة المناخ الصفي:

إن إدارة المناخ الصفي وتنظيمه يركز على عدد من المحاور. وإن هذه المحاور يوضح مجال إدارة المناخ الصفي، أو كما يرى العلماء المعرفيون إدارة الذهن في المناخ الصفي (Thinking in Classroom Learning).

* تفاعل خصائص الطلبة وخصائص المعلمين وخصائص البيئة التعليمية الصفية.

- خصائص الجو الملائم لتحقيق النتاجات المقصودة.
- تحديد أدوار المعلم والمتعلم والمناهج التعليمي.
- تنظيم البيئة الصفية التعليمية.
- أساليب جعل التعلم ممتعاً ونافعاً.
- أساليب استثارة دافعية التعلم للمتعلم.
- تقليل الفرص التي توصل إلى إشاعة جو الإحباط أو الفشل أو الانسحاب، وزيادة فرصة الثقة، والاستقلال، وتحقيق الذات.
- شيوع النظم والتعليمات الواضحة والمفهومة، والالتزام للسير وفقها بدقة.
- توفير تنظيم مناسب للعناصر الصفية المتداخلة (متعلم، معلم، البيئة الصفية، المناهج، المواد والموارد).

الإدارة الفكرية والمناخ الصفي:

إن تقدم البحوث في المنحى المعرفي، (Cognitive Approach) وزيادة الاهتمام بعمل الذهن وعمليات التفكير، فقد أمكن إدراج نموذج من النماذج المعرفية التي يتدخل فيها المتعلم بدرجة كبيرة، ويحدد نواتجها، ويحكم على ما تحقق لديه من أداء.

وقد تم إفراد هذا الجزء المقتضب عن إدارة التعلم المعرفي الذاتي لتأكيد مجموعة من الافتراضات:

- إن التعلم الذي يهدف إلى تحقيقه في إدارة الصف والتعلم هو التعلم الذاتي لتحقيق الاستقلال الذاتي للمتعلم في علمه داخل غرفة الصف.
- زيادة سيطرة المتعلم على الإجراءات التي تحيط به، وزيادة تدخله بها من أجل زيادة فرص إدماجه في مواقف التعلم وليس الواقف التي تعد له.
- زيادة فهم عمليات الفهم والتفكير وهو الآلة الرئيسة التي يتم التعامل معها في غرفة الصف، والتي يؤكد المعلم في معظم أنشطته وإجراءاته الصفية نقل توقعاته في أداء الطلبة وأدوارهم الصفية.
- زيادة التحكم في العمليات من قبل الطلبة، ومن أهمها عمليات إدارة الذهن لاستغلال كل ما يحيطه لتحقيق النواتج التكاملية الهادفة.

ومن هنا سيصبح الهدف المستقبلي هو زيادة كفاءة المعلم في توفير الظروف والأنشطة والممارسات، والإجراءات، والمواد، والأدوات التي تسهم في زيادة تفعيل العمليات الذهنية، ومعالجا الطلبة لإدارة أذهانهم، وتعلمهم، وتفكيرهم.

الإطار العام للمناخ الصفي Classroom Climate Framework:

حدد الأدب النفسي أربعة جوانب تشكل خلفية لعلاقات العناصر المتفاعلة كمبادئ، وهي الإدراكات (الصور التي تم ملاحظتها)، وردود الأفعال (الاستجابات والتفاعلات بين العناصر)، والتوقعات (Expectation) دوافع السلوك التي يسعى فيها المتعلم إلى تحقيق تنبؤات المعلمين وتوقعاتهم فيه، السلوك والتحصيل الجيد، أو القيادة والتفوق في مجال ما. والصفات (خصائص المعلمين والمتعلمين متفاعلة في الغرفة الصفية).

وضمن الدائرة التي تضم البيئة الخارجية أمكن تمثيل العناصر التي تتفاعل معاً لتحقيق النتاج (Outcomes)، يتضمن أحد المكونات الفرعية الهدف والرؤى والسياسات والخطط، يقود إلى الممارسات متبعاً أنظمة وأبنية ومهمات، لتحقيق النتاجات النوعية.

أما فيما يتعلق في متغيرات الفرد فقد تضمن نموذج الإطار المرجعي، الخبرة، والإمكانات،

والطموح، ومفهوم الذات، والثقافة، والمناخ، والعلاقات الإنسانية داخل غرفة الصف، والسلطة السائدة، كل ذلك يتفاعل معاً في العملية التربوية التي يتم فيها استدخال كل هذه العناصر لتحقيق نمط الإدارة الصفية.

إن الصف وما يدور فيه هو نتاج تفاعل مجموعة من العناصر المادية، والبشرية في منظومة متفاعلة، متداخلة، مترابطة لتحقق نتاجات محددة، هادفة واضحة في ذهن المعلم لما لديه من خصائص وسياسة وبنى تربوية تحكم أداءه الصفي.

أود أن أثبت مفهوم مناخ الصف بأنه:

يشير إلى كل السلوكات التي يظهرها المعلم، وكل العوامل المنظمة للصف والتي تحقق بيئة تعلمية منظمة. ويتضمن الروتين الثابت قوانين المدرسة، وقوانين الصف، واستجابات المعلم لسلوك الطالب، والتعليمات التي تطور جواً يساعد على تعلم الطلبة.

وأضيف لمفهوم مناخ الصف مفهوم النظام الذي يتضمن أحد جوانب الإدارة الصفية الذي يرتكز على أعمال المعلم كاستجابة لسلوك الطالب الذي يمكن أن يقلل من نظام وأمن البيئة، أو يتداخل مع فرص التعلم (Eggen & Kauchak ,1997).

الفصل الثالث

إدارة التعليم وتنظيم غرفة الدرس

الفصل الثالث

إدارة التعليم وتنظيم غرفة الدرس

مضامين الإدارة والتنظيم الصفي

إن المعلم في حجرة الدراسة يقوم بأدوار عدة الهدف منها إحداث تغييرات في سلوكيات الطلبة وتهيئة أجواء تسمح لهم بالنمو والتطور والاستيعاب لهضم مادة الدرس. والإدارة وما يصاحبها من تنظيم داخل الصف جزء مهم من مسؤوليات المعلم وأدواره، لأن التنظيم داخل الصف له شروطه وضوابطه التي تخلق من المعلم أداة فاعلة في دفع كفاية تعلم الطلبة وتهيئة سبل مناخية يستخدمون فيها طاقاتهم ويستثيرون حواسهم للتعلم والتطور. وتأسيساً على هذا فإن الإدارة وبكل عناصرها أصبحت الخطوة الأولى للانطلاق نحو نجاح العملية التدريسية، بما تحويه من تخطيط ورقابة ومتابعة ويبقى عنصر التنظيم هو العملية المركزية التي تنسق بقية العناصر الإدارية الأخرى لاستمرار مناخ التدريس سليماً معافى. وبناءً على هذا فإن مفهوم الإدارة والتنظيم الصفي أصبح مفهوم مركب من حالتين، الإدارة للأعمال والشؤون الإجرائية لطبيعة هذه الأعمال وإدارة وتنظيم متطلبات حقل التربية والتعليم وما تتضمنه هذه العملية من خصائص سلوكية واجتماعية وتدريسية، كل منها يمثل جزءاً عضوياً في هيكل هذه الممارسة. إن الطلبة داخل الصف يحتاجون للتعلم والتزود بالمعرفة والمعلومات، ويحتاجون لممارسة التدريب والسلوك التعليمي والقيمي والتفاعل الاجتماعي والتعامل مع كل مفردات المناخ الذي تفرضه طبيعة التدريس في تركيز وفهم واستيعاب وقدرة على الإنصات والتدريب الشخصي والقدرة على استعادة المعلومات، هذه المفردات تتطلب جهداً تنظيمياً وإدارياً عالياً لكي يتأقلم الطالب مع برامج ومستلزمات العملية التربوية. لقد أشار أحمد بلقيس إلى هذه العملية بأنها عملية تنظيم وتخطيط يوجه فيها المعلم جهوده لقيادة أنشطة الصف وما يفرز من الطلبة من أنماط سلوكية يتكون منها المناخ الصفي السليم لتحقيق الأهداف التعليمية،

ويرى الآخرون أن تنظيم وإدارة الصف بشقيه التعليمي والتدريسي عبارة عن جهود قيادية وتوجيهية يبذلها بالأساس المعلم ويساعده فيها الطلبة بما تملي عليهم من شروط الاتصال والتنسيق وتنفيذ الطروحات والتقيد بالضوابط الصفية والتسلك السليم داخل الصف. ومن خلال قراءة هذه المضامين يمكن الاستشفاف بأن مواصفات الإدارة والتنظيم الصفي يستلزم عدداً من المتطلبات:

1- إن الإدارة الصفية إدارة شاملة ومهيئة مناخ صفي للممارسة التعليم والتدريس.
2- إنها مطالبة بتقديم الاحتياجات التي تسهم في نجاح خطة التدريس.
3- توفر القدرة القيادية لمعالجة المشاكل وعدم السماح بالتصعيد والتوتر السلوكي.
4- وضوح الأهداف التعليمية المرسومة وتنظيم جدول الأعمال بما يتناسب ومستويات الفهم والاستيعاب للطلبة.
5- التخطيط لممارسة حرية التعبير عن سلوكيات وأفكار الطلبة بإطار الضوابط والتعليمات للمؤسسة التربوية وتحفيز الطلبة على هذه الممارسات وتصعيد وتائر العمل بها وخلق القيادة الشخصية.
6- تنظيم وتنسيق حالات التفاعل وتبادل الخبرات والمعلومات بما يعزز واقع المناخ الصفي ويديم عملية التعلم ويشوق الطلبة لاستثمار الوقت المقرر لحصة الصف بكامل حدودها.

ونتيجة لهذه الممارسات الحيوية داخل الصف من تنظيم وتنسيق وتخطيط ورقابة ومتابعة تظهر الإدارة الصفية كعملية شاملة منظمة تتشعب فيها المدخلات وتزداد روافدها وصولاً للهدف التعليمي المطلوب. إن الإدارة الصفية لا تقف عند حدود معينة، لأن الطالب داخل الصف يبقى له عالمه الخاص الذي يحمل المعلم مسؤولية كبيرة في البحث والكشف عنه في الحاجات والسلوك والاختلاف والقدرة والتباين ومقدار وحجم التفاعل والتكيف لمناخات التعليم، وهذا يملي على المعلم أن يكون مشخصاً ومعالجاً في نفس الوقت، ولأجل ذلك فالعودة إلى التقيد بالإدارة والتنظيم الصفي سيكون سبيلاً لبرمجة المناخ الصفي وسير العملية التعليمية بصورة سليمة. إن الإدارة الصفية وتنظيم التعليم بما يتناسب ومستويات الطلبة

داخل الصف من جانب وطبيعة المنهاج الدراسية من جانب آخر يدعو ويستثير في المعلم عدة مسائل منها:

1- المعلم مدعو لفرض الرقابة للمناخ السلوكي للطلبة داخل الصف بحيث يجعل من الطلبة مجاميع عاملة منهمكة في الواجبات التعليمية يستخدم فيها الذهن لمعالجة مشاكل التعليم والتدريب على حل التمارين وبناء شبكة من التفاعل الاجتماعي الهادف لإنجاز هذا المتطلب.

2- الاستثمار الأمثل للوقت والطاقة المطروحة والحصول على معدلات للتطور والنمو العلمي والمعرفي والوجداني للطلبة بما يسهم في تسريع عملية التعلم عبر عمليتي الفهم المعمق والتغذية الراجعة.

3- إشاعة عمليات تسهيل وتبسيط التعلم من خلال توفير المستلزمات التعليمية وكيفية استخدامها بما يجعل التعلم والتدريب داخل الصف ميسوراً ولانتقال من نشاط لآخر بسيطاً ومرناً.

4- توفير الفرص لكل الطلبة في إبراز مهاراتهم وقدراتهم التعليمية وغرس الثقة والاعتزاز بالمشاركة في اتخاذ القرار الفردي والجماعي.

5- تؤدي إلى انسيابية عالية في درجات التعلم والتشوق بعدم فقدان وضياع المعلومة ومتابعة المعلم للحصول على أكبر كمية من الشحن التعلمي وخزنها ثم استرجاعها والحصول على درجة تقويم يخلق أجواء من المنافسة المشروعة والنمو الذهني.

6- التنظيم دوارة متكاملة للتعلم لا يقبل التجزئة وعليه فإن إدارة التعليم تتيح الفرص للاستزادة بالبرنامج التعليمي دون توقف أو تسويف للوقت.

إدارة وتنظيم التعليم الصفي قيادة أم توجيه؟

الإدارة علم تنظيم وتنسيق ورقابة الأعمال والأنشطة حسب طبيعة متطلبات الحقل الذي تعمل فيه، والتنظيم والتخطيط ومتابعة عمليات التنفيذ جميعها عناصر تحقن حالة التكامل للإدارة، وعندما تحضر هذه العناصر في ميدان العمل فإنها ستكون إدارة فاعلة ومؤثرة، أما

القيادة فإنها عنصر توجيه وتنسيق جهود وسلوك المجموعة نحو الهدف المطلوب، وهي بذلك عنصر أساسي في عناصر تنفيذ البرنامج الإداري العام، وعلى الرغم من اختلاف وجهات النظر حول مصطلحي الإدارة والقيادة فإن التماسك والتداخل فيما بينهما لا ينفصل، إلا أن ثمة مفاهيم مشتركة يتفق عليها الكثير من المهتمين بالإدارة، إن الإدارة عملية والقيادة عنصر وكلاهما يهدفان لمطلب مشترك وهذا الفهم يتوفر في قيادة المناخ الصفي عبر قنوات الإدارة الصفية السليمة التي ترتكز أساساً على التنظيم والتخطيط للبرامج التعليمية. إن إدارة الصف الدراسي المؤثرة ترتبط بالسلوك القيادي للمعلم وفن ممارسة هذا السلوك وقدرته في التفاعل ومعرفة الطلبة في الاختلافات الذهنية والسلوكية، وقدرته في ترسيخ واستخدام الديمقراطية، وطريقة إيصاله المادة العلمية للطلبة وخلق الشروط المادية والنفسية والاجتماعية لهذا المناخ. إن عملية توحيد هذه المفردات يخلق حالات التفاعل الداخلي لأجواء التدريس الصفي ويعزز من فاعلية القيادة للمعلم في إدارة وتنظيم إجراءات الصف الدراسي. ومن هذا المنطلق فإن قيادة وتوجيه المناخ الصفي يرتبط عضوياً بالإدارة الصفية الفاعلة والتي تتمركز أساساً حول المعلم بكامل مقوماته الشخصية ودوره القيادي داخل الصف. ويترتب على هذا جملة من المسؤوليات للقائد التربوي وفي مقدمة هذه المسؤوليات معرفته بقدراته والعمل على تحسينها وتطويرها والتدريب على القيادة الصفية وإسقاط الظواهر التي تسهم في تعطيلها ومدى قوة تأثيرها في الطلبة. يعتقد البعض أن إدارة التعليم وتنظيم الصفوف تبدأ وتنتهي في حجرة الصف، وهذا الفهم قاصر وغير واقعي، لأن الإدارة الصفية عملية متكاملة لا تنتهي ولا تبدأ في الصف وإنما تمتد لممارسة تأثيرها حتى خارج الصف، فالإدارة الصفية داخل حجرة التدريس مسؤولة بصورة مركز عن تنفيذ البرنامج والمخطط التدريسي وقيادة الصف سلوكياً وتربوياً ومعرفياً ولكن عملها لا يقتصر بين جدران هذه الحجرة بل يمتد ما بعد الصف لكي تبقى هذه الإدارة الرقيب التربوي الذي يشعر به الطالب طيلة فترة انتمائه للمؤسسة التربوية، وهذا هو سحر التعليم والقيادة التربوية، وبما أن المعلم والمدير والأستاذ

تربوي المهنة فإن عملية التهذيب والقيادة والتوجيه صلة لا تنقطع عن الطلبة بانتهاء فترة الحصة التدريسية. وهذه القيمة الأساسية هي جوهر الإدارة والقيادة التعليمية لكي تبقى الإدارة فاعلة ومؤثرة وإيجابية في حقل التربية والتعليم.

مكونات الإدارة التعليمية:

من أجل تفعيل دور الإدارة داخل الصف لابد من توفر أسس يجب العمل بموجبها لإنجاح هذه الإدارة وتحقيق الأهداف المطلوبة، وكما أشرت سابقاً بأن إدارة الصف لا تقتصر على حدود غرفة التدريس بل هي تستمر إلى ما بعد الموقف التعليمي ويشير د. محمد خميس، أن هناك سبعة عناصر للإدارة الصفية الفاعلة:

1- **التخطيط وبرمجة القرارات:** التخطيط يمثل الرؤية المتطلعة العاملة لعناصر الإدارة منه يستطيع المعلم استلال القرارات المنهجية تعليمية وقرارات شخصية تتعلق بالخبرة وطريقة التدريس وغيرها والتخطيط لا يقتصر فقط على برمجة الأنشطة الصفية كمهمة أساسية للتعلم المبرمج وإنما التخطيط يتطلب التنظيم والمتابعة والرقابة والضبط السلوكي وبالتالي فعنصر التخطيط لا يكون مقصوراً على (التوقع) بالنتائج وإنما يتابع عمليات تنفيذ وصياغة هذه الفعاليات للتأكد من سلامتها وخلوها من الشوائب والمعوقات.

2- **التنظيم:** تنظيم الطلبة من حيث واجباتهم وبرامج عملهم داخل وخارج الصف وتنظيم جهودهم بما يسمى (بالمجاميع) واتخاذ الأساليب والوسائل لإنجاح مهمات التخطيط (الخطة التدريسية) والكشف عن القدرات ضمن هيكلة من الإجراءات الإدارية داخل الصف كواجب تعليمي يدعو الطالب للالتزام والانضباط والتقيد بتنفيذ المهام التعليمية. وهذا يشمل إضافة لتنظيم الجهود المسؤوليات وكيفية إناطتها أو تخويلها للطلبة.

3- **التنسيق:** تنسيق واجبات الطلبة للاستخدام المعرفي والتعليمي داخل وخارج الصف، كيفية الانتقال من نشاط لآخر وإنجاز الواجبات والخطط.

4- **الاتصال:** العلاقة التربوية بين المعلم والطلبة وبين المعلم والبيئة البيتية وبين المدرسة

والمحيط الخارجي، بهدف تعزيز الجانب التعليمي للطلبة والعمل سوية لإنجاح المخطط التعليمي وبرامج المؤسسة.

5- **القيادة والتوجيه:** ونعني به قيادة المجاميع والتأثير في سلوكيات الطلبة وتوجيه جهودهم في الالتزام والانضباط والعمل كمجموعات باتجاه تنفيذ الأهداف التعليمية.

6- **المتابعة والتقويم:** إن عنصر المتابعة في العملية الإدارية لا يقتصر على فرض الرقابة الميدانية للأنشطة التعليمية وإنما متابعة تنفيذ خطة التعليم التي وضعتها المدرسة والمعلم فالمتابعة عامل كشف للأخطاء والاختناقات والمعوقات كذلك عامل كشف للقدرات والإبداعات والنمو والسريع. والتقويم يسهم في توضيح المدى الذي حققته العملية الإدارية الصفية في تحقيق الأهداف وتشخيص مساراتها وتصحيح الخطأ فيها. والتقويم عنصر تطويري للمعلم والطالب لإعادة النظر في خلفيات البرنامج التعليمي واكتشاف نقاط الضعف والقوة فيه.

إدارة التعليم المؤثر:

يعتقد البعض أن التعلم عملية كسب الطلبة الخبرة والمهارات. هذا المفهوم قاصر وغير علمي لأن التعليم الحديث هو الاكتساب الكامل للمعرفة والمعلومات عن طريق الممارسة والخبرة وتوظيف الإمكانات البشرية للنمو والتطور بما يلائم متطلبات الحاضر والمستقبل بكل ما تفرزه هذه المراحل من متغيرات مؤثرة في سلوك وميول واتجاهات المتعلمين. يتطرق علم النفس التربوي إلى أشكال وأبعاد التعلم ويصنفه إلى خمسة أنماط:

1- تعلم معرفي لإكساب المتعلم المعلومات والأفكار.

2- تعلم عقلي لزيادة قدرة المتعلم على استخدام الوسائل والأساليب للبحث والاستقصاء وتكوين الأفكار.

3- تعلم وجداني ويتعلق هذا النمط في تزويد المتعلم القدرة على الضبط الانفعالي للمواقف وكسبه الاتجاهات.

4- النمط التعلمي اللفظي ويهدف إلى تزويد المتعلم القيم والعادات في اللفظ والحفظ.

5- نمط تعلمي أخلاقي والذي يكتسب من خلاله الفرد العادات الاجتماعية وقيم الأخلاق واحترام الآخرين والقوانين والنظم المرعية.

لقد أشار جيتس (Gates) أن التعلم هو تغيير في السلوك نحو الأحسن يتصف بالاستمرار للوضع من جانب وبالجهود المبذولة والمتكررة للاستجابة لهذا الوضع من جانب آخر لتحقيق الغاية المطلوبة. إن التعلم سلسلة من التغيرات في السلوك الفردي. إن التعلم هو تعديل ثابت نسبياً في السلوك الناتج عن الممارسة. ولأجل تحقيق تعلم لدى الفرد لابد من وجود جملة من (الأهداف التعليمية) التي أشار إليها ميجر (Mager) إنها مجموعة من الإجراءات اللازمة لصياغة الأهداف التربوية صياغة سلوكية. فالمعلم عندما يضع البرنامج التدريسي عليه أن يعتمد جملة من الإجراءات أبرزها:

1- تحديد الأهداف التربوية والتعليمية المرسوم لها.
2- اختيار الوسائل والأساليب لإيصال الخطة لحيز التطبيق وتحقيق الأهداف بمعنى (تفاعل الطالب مع المادة الدراسية).
3- تقويم وتثمين الأداء التعليمي للطلبة بضوء الأهداف المطلوب تطبيقها والوصول لها.
4- ولأجل ذلك لابد من تحقيق ما يلي:
أ) وضع الأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها سلوكياً.
ب) انتقاء الخبرات التدريسية التي تسهم في تحقيق الأهداف.
ج) تنظيم هذه الخبرات وتنسيق أدوارها لتكون مؤثرة وفاعلة.

والهدف التعليمي كما يشير إليه د. محي الدين (توضيح رغبة في تغيير متوقع في سلوك المتعلم) إن الهدف التعليمي المؤثر الذي يجب أن يتوفر في حجرة الصف يتصف بمضمونه التربوي:

1- القدرة والرغبة في إحداث التغيير.
2- التغيير يحدث في سلوك المعلم (قيمياً ومعرفياً).
3- يتحدد هذا التغيير في نهاية البرنامج التدريسي.
4- ملاحظة الفروق وحالات التغيير الحاصلة والكيفية في قياسه قياساً علمياً.

إن إدارة التعلم المؤثر ترتكز بالأساس على معرفة واسعة بالأهداف التربوية والتعليمية التي يحتويها البرنامج التدريسي ويكون المعلم هو الأداة والوسيلة لتحقيق هذه الأهداف عبر توظيفها كممارسة في قيادته للعملية التعليمية داخل الصف ومن خلال الحالات التالية:

1- تنظيم خطة الدرس المبنية على تخطيط مسبق لعملية التدريس بشكل سليم.
2- تحديد صيغ التفاعل بين المعلم والطلبة سلوكياً ومعرفياً وقيمياً ضمن مناخ صفي سليم.
3- تقويم وقياس مفردات البرنامج التعليمي وتنقيته من عوامل التأخير وعدم التأثير.
4- العمل على تكييف الطلبة بالإنجاز الأفضل بأقل وقت وأقل جهد.

إن الإدارة الصفية للتعلم تتطلب معرفة التلاميذ للأهداف التعليمية لأنها الوسائل التي تعنى بالتغييرات المطلوب إحداثها في سلوكهم كنتيجة لعملية التعلم. إن الأهداف التعليمية تمثل الجوهر الأساس لعملية إدارة التعلم الصفي لأنها تتحول إلى صيغ سلوكية أو نتاجات تعليمية من قبل الطلبة لأسباب عديدة:

1- مدى قدرتها بالتأثير في طبيعة الخبرات المخططة لمساعدة الطلبة على تحقيقها.
2- اختيار الوسائل والأساليب المستخدمة لتلك الخبرات.
3- التخطيط المسبق للنتائج وعوائد التعلم.
4- التأكد والقناعة لمدى تحقيق الأهداف.
5- قدرة المعلم على استقراء إمكانية تحقيق التغذية الراجعة من قبل الطلبة.
6- استعداد الطلبة لتعلم الموضوع (الدرس) وتوفر عامل الدافعية لديهم.

فاعلية تنظيم وإدارة التعلم:

من خلال ما سبق يتضح جلياً أن التعلم هو مجموعة متغيرات في سلوك الفرد المتعلم. سواء كان هذا المتغير بيئوي أو تربوي أو تفاعلي مع البرامج التعليمية. والتعلم عموماً يكون منظماً بظل وجود مدرسة وصفوف ومعلمين وبرامج، والتعلم الصفي المنظم يتم نتيجة مرور الطالب عبر خبرات المعلم وبإشرافه وتوجيهه داخل الصف. لذلك فإن مثل هذا التعلم سيكون

بالتأكيد مؤثراً وفعالاً ويتصف بخصائص محددة تكاد تكون قريبة للمبادئ أو المعايير وقد أشار لها د. نادر فهمي في كتابه (التعلم والتعليم الصفي) والتي أجملها في عشرة شروط هي:

1- ارتباط التعلم باستعداد المتعلم.

2- ارتباط التعلم بحاجات التعلم.

3- مشاركة المتعلم في التعليم.

4- رغبة وتشوق المتعلم للماد التدريسية.

5- الاستقرار والاحترام وممارسة السلوك الديمقراطي داخل الصف.

6- التفاعل الحيوي بين الطالب والمعلم (إطار أدبي علمي).

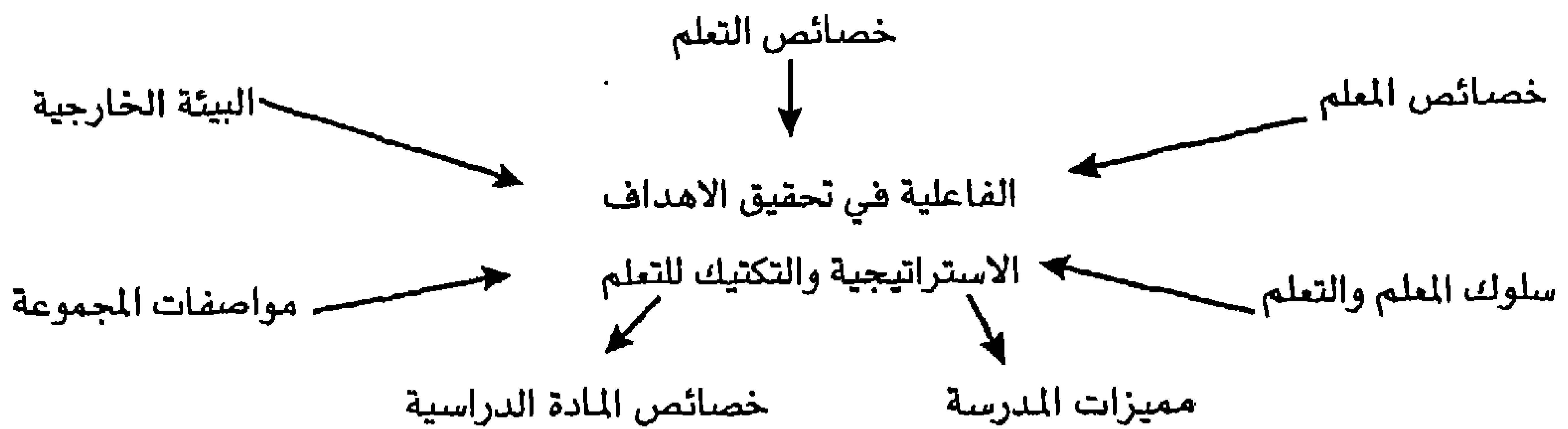
7- مراعاة الفروق الفردية ومستويات الاستيعاب العقلي للطلبة.

8- تقديم أكبر مساحة معلوماتية داخل الصف.

9- تجنب التهميش والإكثار من الأمثلة التطبيقية.

10- تقسيم الوحدة التدريسية ومراعاة الجانب النفسي والانفعالي للمتعلم.

ومن المهام التي يجب أن يتصف بها من أخذ الصف الدراسي هو حجم التفعيل المؤثر، لأن التعلم ليس غاية وإنما وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية. إن التعلم الجيد في الصف ينظم حسب قواعد عديدة وعوامل كثيرة ترتبط فيما بعضها لتكون بؤراً من التأثير المستمر. وفي علم النفس التربوي أشار العديد من علمائهم أن هذه العوامل تكون بالصورة الآتية:



نستخلص من هذا الشرح أن فاعلية التنظيم الإداري للتعلم يتحدد بمبادئ أساسية معلومة ومعروفة:

1- التناسب الطردي في الجهد والوقت والقدرة على الأستيعاب.

2- وضوح الأهداف ومفردات خطة التنفيذ ومدى ارتباطها بحاجات وميول المتعلم ومعرفة تغيرات واقع الحياة الاجتماعية والعملية الحاضرة.

3- المعنى المؤثر للتعلم، فكلما كان المعنى للتعلم مؤثراً كلما ازداد إقبال ورغبة المتعلمين.

4- التأثير الإيجابي النفسي للمتعلم.

5- الوعي والإدراك لاستخدام التعلم الفعال في مواقف مختلفة مع شمولية وتعميم هذا الوعي.

6- تعزيز دافعية المتعلم ورفع درجة الحماس لديه وترجيح كفة الثواب على العقاب وتفجير حالات الاستجابة السريعة والإيجابية على صورة نواتج تعليمية لكي يشعره بالنجاح ويرسخ فيه الثقة ويدعوه للقرار الناضج.

7- خلق الإدارة الذاتية للمتعلم وتنشيط دوره الشخصي في المبادرة للتعلم بعيداً عن التلقين واللفظ.

منشطات إدارة التعليم المستمر:

معلم اليوم مطالب أكثر من الوقت السابق بإدامة واستمرار عمليات التعلم لدى الطلبة بطريق يتفق عليها علماء النفس التربوي وخبراء الإدارة التربوية، والتذكر عبارة عن استرجاع الماضي وحوادثه ظرفياً ومكانياً واستعادة المعلومات السابقة بأساس قدرة العقل على تنفيذ هذه المسؤولية استناداً إلى آليات للاحتفاظ. لذلك فإن العوامل المؤثرة في التذكر هي نفسها المبادئ في التعلم الإنساني. لأن ناتج التعلم هو ما يتبقى في الذاكرة أطول فترة ممكنة، حيث يتمكن الإنسان من استرجاعه بسرعة ودقة لمثيرات الموقف. وأهم هذه العوامل لإدارة التعلم واستمراره هي:

أ) تخطيط وتنظيم خطة التدريس وكيفية إدارتها وطريقة إيصالها للمتعلم وإحداث حالات الانتقال من مادة لأخرى بعد التأكد من ترسيخها وتعميقها في عقله بحيث يكون قادراً على استرجاعها في الموقف التعليمي المطلوب. ومن هذا المنطلق يتأسس عليه دور تخطيطي

جديد للمعلم داخل حجرة التدريس في إدارة التعليم واستمراره، يتميز هذا الدور بالإجراءات التالية:

1- ربط تحقيق الأهداف التعليمية بالنتاجات التعليمية.

2- توفير الوسائل والوسائط التي تعتبر أدوات تنشيطية للوصول للهدف التعليمي.

3- توفير جميع مستلزمات الإعلام الصفي والوسائل التعليمية (Inst Media)-

4- تنظيم الصف حسب قواعد الجلوس السليم وخلق بيئة استقرارية مريحة ينبثق عبرها مناخاً إيجابياً لتقبل مادة التعلم.

5- تأطير الأنشطة العلمية في الخطة وتنظيم أوقاتها وإغنائها بالأمثلة والخبرات.

6- استخدام متطلبات الإدارة المكتبية (إدارة المواد) في تنظيم المناخ التعليمي للصف.

7- تحديد طبيعة الحاجة لتكوين المجاميع الديناميكية وخلق حالات التفاعل فيما بينها.

8- استخدام الاستراتيجيات التدريسية وطرق إيصال المادة العلمية لذهن الطالب.

9- التجاوب مع طبيعة الفروق الفردية للطلبة ودرجات استجابتهم في التغذية العكسية. وبناء وتخطيط برنامج بضوء هذه الحقائق.

ب) توقيتات المذاكرة لدى المتعلم بطريقة الاختيار أو الإجبار. الصف الدراسي صومعة تعلم وتدريس وتعبير عن حاجات حياتية وعلمية والمذاكرة عامل مهم في توفير الراحة العقلية والنفسية لاستمرار المتعلم على التعليم.

ج) عزم المتعلم على الاحتفاظ. العزم (Intention) عامل مهم في تحقيق مستوى الاحتفاظ أو تحقيق درجة توفره لدى المتعلم والتناسب بينهما تناسباً طردياً فكلما زادت قوة عامل العزم زاد مقدار الاحتفاظ للمتعلم.

د) المراجعة: واقعياً يتناقص التذكر بمرور الوقت للمادة التي تعلمها الطالب بسبب طبيعة عوامل النسيان.

هـ) الظروف الشخصية والمشاكل الاجتماعية. والواقع أن القيادة الجيدة والتي تتمثل في المعلم لها دور كبير في توطين عوامل مساعدة على استمرار التعلم يجب توفيرها في التدريس كجزء مهم من متطلبات المناخ الصفي السليم ومنها:

1- **الاستعداد** (readiness): وهو عبارة عن النضج الذي يصل إليه المتعلم عبر الخبرة أو المهارة التي يكتسبها.

2- **النضج** (maturatin): التغيرات البيولوجية والفسلجية التي تتعرض لها بنية الإنسان نتيجة تكوينه الوراثي يصاحب ذلك تغيرات سلوكية. والنضج عامل مهم في عملية التعلم حيث أنه يسهم في إيصال الفرد إلى مستوى أفضل من التعلم.

3- **الخبرات السابقة:** وهي مجموعة متراكمة من الخبرات التي تخلق لدى الفرد الحفز نحو التعلم.

4- **مستوى الدافعية:** عامل الاستشارة لدى الفرد لتحقيق هدف معين.

5- **معرفة النتائج:** إن معرفة النتائج يزيد من الدافعية للتعلم فالفرد الذي يعرف باستمرار الصحيح من الخطأ من سلوكه وتصرفاته يساعده ذلك في توجيه ذلك السلوك نحو الهدف المطلوب.

6- **التدريب** (Training): التدريب على الاستذكار يساعد على استمرار التعلم.

7- **التعلم الكلي والتعلم الجزئي:** أثبتت الدراسات والبحوث أن التعلم الكلي يكون أفضل من التعلم الجزئي.

8- **الإرشاد على التعلم:** يجب أن يأخذ الإرشاد ومنذ بداية التعلم حصة واسعة من خطة التعليم لأنه يساعد في زيادة التعلم كما أنه يحمي التلميذ من اكتساب العادات المضرة بالتعليم والتي تعمل على إسقاطه.

تفعيل إدارة المناخ الصفي:

يجب أن ندرك أن عملية إدارة التعليم في الصف هي عبارة عن تفاعل مثمر بين المعلم وتلاميذه ويتم هذا التفاعل عبر نشاطات محددة في ظروف محددة يمليها المناخ الصفي. ومن أجل إحداث هذا التفاعل لابد من توفير بيئة مناسبة ومشجعة للتفاعل. فالمناخ الصفي يتطلب تنظيماً للأمور المادية والمعنوية ومداعبة الأجواء الانفعالية والاجتماعية التي تسودها. ومن

المعلوم أن غرفة الصف يجب أن تحتضن العديد من الأنشطة والفعاليات التعليمية يصاحبها مناخ نفسي اجتماعي يساعد في تعميق التفاعل ونواتج التعلم. وكما هو معروف فإن النمط القيادي للمعلم في الصف يعد من أهم العوامل المؤثرة في نجاح المناخ الصفي السليم. إن الاتجاه القيادي للمعلم في إدارة التعلم وتنظيم الصفوف يجب أن تركز على:

1- أهمية اعتبار الطالب.

2- أهمية إدارة تعليمه وزيادة تحصيله المعرفي.

3- تنظيم الفعاليات الصفية وإكساب التلميذ المهارات.

إن القيادة والإدارة التي يتحلى بها المعلم كنمط تدريسي هي بحد ذاتها كفاءته في إدارة التعليم وتنظيم أداء الطلبة. ومن هذه الأنماط:

1- **إدارة الصف التسلطية:** تتسم هذه الإدارة بأن التفاعل الذي يحصل بين المعلم والطلبة يكون مبنياً على الاستغلال والقسر ومركزية القرار واستخدام أساليب الإرهاب والاستبداد بالرأي والتقيد الفوري لأوامره، يتحكم بصياغة الخطة التدريسية وأهداف وأنشطة التعليم دون الرجوع لآراء الطلبة ومقترحاتهم يقرر، العقاب والثواب، يميل للتدريس التلقيني ويركز على النتائج ويفضل العلاقات الإنسانية، يتسم أسلوبه التدريسي والقيادي بالضعف والغضب وزحمة المشاكل.

2- **إدارة الصف التسامحي (الديمقراطي):** يعيش مناخ هذه الإدارة بظل جو مفعم بالطمأنينة وإبداء الرأي وحرية التعبير وممارسة النقد الموضوعي بإطار الاحترام المتبادل وتقدير المشاعر والحث على السعي للنجاح وإبراز المهارات الطلابية وتثمين العمل والنشاط والتفاعل داخل حجرة الدراسة، كما ينص على إتاحة فرص التكافؤ للطلبة والتعاون على إسقاط الظواهر التعليمية المدانة، وشعور الطلبة بالحرية وقرب المعلم إليهم يبثون إليه مشاكلهم حتى العائلية منها، المعلم في هذه الإدارة قائد، وأب، ومسؤول، وصديق يرى فيه الطلبة القدوة والنموذج، يهتم بالمتغيرات ويشرك التلاميذ في تقويم مسيرتهم العلمية.

3- **الإدارة الفوضوية (التسيب):** غياب عامل التوجيه لكافة الأنشطة الصفية وعزوف المعلم عن تقديم الخطة بصورة منظمة ومرتبة، قيادته تميل للضعف وترك قيادة الصف للتلاميذ وإكسابهم المرونة العالية في الحرية التي قد تصل إلى حد التسيب والإهمال، يعتمد فيها هذا النوع من القيادة على ما هو متاح فقط وعدم المبالاة لحالات الإبداع وتنظيم المجاميع ونواتج التعلم.

سلبيات الإدارة التسلطية الصفية على التعلم:

1- الغموض الذي يتعرض له التلاميذ في معرفة الأهداف التعليمية.

2- عدم توفر فرص علاج المشكلات التعليمية وتجاهل الحاجات والرغبات الطلابية.

3- خلق حالة من الاضطهاد النفسي لدى الطلبة وزرع الكراهية في نفوسهم للمادة العلمية.

4- فقدان نظم الحوافز والدافعية وانخفاض درجة الحماس للعلم.

5- إكساب المناخ الصفي بعض المظاهر السلبية كالشرود الذهني والنسيان وعدم المذاكرة.

6- تدهور حالات التفاعل بين المعلم والطلبة وكثرة المشاكل داخل الصف.

آثار الإدارة الديمقراطية الصفية على التعلم:

إن الآثار التي يتركها هذا النمط من الإدارة الصفية إيجابية تظهر كما يلي:

1- عمق الرغبة والدافعية وتصاعد حالات الحماس للتعلم وذلك بسبب توفر الاستقرار في أجواء ومناخات التعلم الصفي.

2- ازدياد التغير السلوكي الإيجابي من خلال وفرة التفاعل الاجتماعي وتبادل الآراء بإطار الاحترام الذي يكتنف المناخ التعليمي واستثمار الطاقات وتوجيهها نحو الأفضل.

3- بلورة احتياجات الطلبة وتحويلها إلى أهداف واضحة المعالم والعمل على تحقيقها.

4- توفر تكافؤ الفرص في المنافسة المشروعة تعميق مبادئ ديمقراطية التعليم داخل الصف من خلال تبادل الآراء وطرح المقترحات لتطوير مسيرة التدريس.

5- تأدية الواجبات وتنفيذ مشاريع العمل التعليمي واكتساب المهارات والاستفادة من الخطأ

وتعديل السلوك والالتزام بالمبادئ والأعراف والتعليمات.

6- لنجاح وصحة المناخ الصفي تحت مظلة هذا النمط تزداد درجة الإيثار للتخطيط ووضع البرامج التعليمية الناجحة.

سلبية الإدارة الفوضوية الصفية على التعلم:

1- عدم الشعور بالراحة النفسية من خلال حالات الملل التي يصاب بها المناخ الصفي نتيجة الإهمال والاتكالية للمعلم وتحميل التلاميذ مسؤوليات التدريس والضبط.

2- ضعف الناتج التعليمي وعدم القدرة في تحقيق الأهداف التعليمية لعدم الالتزام باستثمار الوقت وغياب مخطط التعليم عنهم.

3- فقدان التشكيلة القيمية للقيم والمبادئ والالتزامات الانضباطية لقانون التدريس ومناخ الصف الصحي.

نظام التفاعل الصفي:

تنص مبادئ التعليم على الصيغة التي يتم بها تكامل العملية التعليمية في أطرافها المعروفة المعلم، والمتعلم، المنهاج (مادة التعلم)، علماً أن هناك بديهية وأساس علمي يستند على أن المنهاج والمعلم لهما تأثير كبير على أداء المتعلم، إلا أن أداء المعلم وطريقة تخطيطه وإدارته للصف والذي يطلق عليه (سلوك التدريس) يعد من أهم العوامل التي تؤثر على أداء المتعلم وبالتالي فالارتقاء بهذا الأداء إلى مستوى التمكن (السيطرة) الذي يعتبر أحد أهداف التربية يمكن أن يزداد فيه عامل سلوك التدريس والذي يستلزم قياس وتقويم السلوك بدقة وموضوعية داخل الصف أثناء التفاعل الحادث بين المعلم والمتعلم، حيث أن طريقة قياس هذا السلوك يحدد الأداء الضعيف الذي يستحق تحسينه وتدعيم وتعزيز السلوك السليم لخلق فعالية صفية عالية. إن المعيار الحقيقي لتقويم دور المعلم هو آراء الطلبة بهم.

إدارة التفاعل الصفي بطريقة الاتصال وحيد الاتجاه:

يحتل المعلم في غرفة التدريس حيزاً واسعاً من الإدارة والتنظيم الصفي من خلال سيطرته وضبطه وقوة معلوماته وانسيابية قدرته في التحكم لعملية التدريس وفي نمط الاتصال (التفاعل) وحيد الاتجاه ونتيجة تظافر عوامل الخبرة والتمكن القيادي يكون فيه المعلم مرسلاً وناقلاً للطلبة المعلومات والمعارف ولا يستقبل منهم. هذا النمط من الاتصال هو أقل الأنماط من حيث الفعالية، حيث يأخذ فيه الطلبة موقفاً سلبياً، بينما يأخذ المعلم موقفاً إيجابياً، يعتبر فيه المتعلم مجرد متلقي لما يلقنه له المعلم، كما أنه نمط تقليدي حصيلته التعليمية مجرد حقائق ومعارف يستوعبها الطلبة.

إدارة التفاعل الصفي بطريقة الاتصال ثنائي الاتجاه:

يتيح هذا النمط الفرصة للطلبة بالاستجابات واسترجاع المعلومات للمعلم، وهو تفاعل ما بين المعلم والطلبة، لذلك فهو أكثر فعالية من النمط الأول، باعتبار أن الدور القيادي للمعلم في التعلم يشاركه فيه الطلبة، وبذلك تكون الفرص أكثر في إظهار الحوارات الهادفة وتسلسل الأفكار وطرح المقترحات، كما يكون دور الطلبة في نقل الحقائق والمعارف صادراً من عقلهم وعملياتهم الذهنية، يكون المعلم فيه محور الاتصال وأن استجابات الطلبة هي وسائل تعزيز سلوك المعلم في الأداء التدريسي.

إدارة التفاعل الصفي بطريقة الاتصال ثلاثي الاتجاه:

هذا النوع من الاتصال أكثر فعالية من سابقيه حيث يسمح للطلبة بإجراء الاتصال فيما بينهم بحيث يتم خلالها تبادل الخبرات والآراء والأفكار، ويكون المعلم والطلبة مصدراً للتعلم ويتم فيه التدرب على كيفية عرض المعلومات والمعارف باختصار ودقة، وهي كلها مهارات يحتاجها الطلبة في حياتهم اليومية.

إدارة التفاعل بطريقة الاتصال متعدد الاتجاهات:

لهذا النمط من الاتصال مزايا عديدة منها اتساع فرص التفاعل التعليمي والاتصال اللفظي بين أكبر مجموعة من الطلبة والمعلم أو بين الطلبة فيما بينهم وخلال هذا الاتصال تتولد مهارات عديدة يتبادل فيها الطلبة الخبرات وتنسيق المعلومات وتنظيم المعارف ونقل الأفكار وتدعوهم للتعبير عن وجهات نظرهم وإغناء المناخ الصفي بالعديد من المقترحات بمنتهى الحرية وتوفر للمعلم فرصة لتقويم وقياس نمو التعلم. إن المناخ الصفي المفعم بالحيوية هو المناخ الذي يحقق أدواراً عديدة للطلبة يتسيدون فيها ساحة الصف ليدلوا بآرائهم بكل ثقة وجرأة ومصداقية.

أنواع نظم التفاعل الصفي:

يحتاج المناخ الصفي إلى التنظيم في برامج التعلم والذي بدوره يطلب إطلاع ووعي لمستلزمات هذا المناخ من قبل المعلم. إن التفاعل الصفي لا يمكن أن يأخذ مساراته الحقيقية ما لم يكن هناك تخطيط مسبق له من قبل المعلم كونه قائد هذا المناخ ثم الوعي الكامل من قبل الطلاب ليكونوا على استعداد سلوكي عالي لمتطلبات هذه البرامج. وعلى هذا الأساس تصنف نظم التفاعل الصفي إلى مجموعتين: أ) نظام البنود ب) نظام العلامات.

نظام البنود Category System :

يستخدم هذا النظام داخل الصف الدراسي لملاحظة مظهر سلوكي للتدريس اللفظي ويركز على هذا المظهر ويحلله إلى إجراءات لفظية يؤديها المعلم، ثم توضع هذه الإجراءات ذات الوظائف المتقاربة في مجموعات، يخصص لكل مجموعة عنواناً خاصاً يعبر عن جوهر تلك الإجراءات، ويجب أن يعرف كل بند من بنود ذلك الإجراء تعريفاً إجرائياً كونه مفهوماً أو نظرية أو قانوناً أو مجموعة معارف. ويوضح هذا النظام حساب تكرار ووقوع الإجراءات اللفظية أثناء عملية التدريس، والأمثلة الآتية تمثل من هذا النظام والغرض من كل واحد منها:

1- نظام بالس (Bales): لدراسة سلوك المعلم أثناء تدريسه المواد الاجتماعية والنفسية.

2- نظام هوفس (Houghes) ويهدف إلى دراسة وظائف المدرس ودوره في التأثير على سلوك الطلبة.
3- نظام ويتستون (Wrightstons) لدراسة السلوكية التي يتبعها المعلم.
4- نظام ريت (Wright) للمقارنة بين سلوك المعلم أثناء تدريسه التقليدي وتدريسه الحديث.
5- نظام فلاندرز (Flanders) لمعرفة أداءات المعلم في التأثير على المناخ الصفي، وهو النظام الشائع حالياً.
6- نظام ويتهول (Withall) لدراسة سلوك المعلم في المناخ الاجتماعي الانفعالي.

نظام العلامات Sing System:

نظام يستخدم لملاحظة سلوك المعلم ويتخذ عدة مظاهر للتعرف على أهمية ووزن التدريس حيث تحلل جميع مظاهر سلوك التدريس ويحلل كل واحد منها إلى أداءات توصف بعبارة قصيرة مصاغة إجرائياً، يستخدم المعلم أسئلة شفوية ويشخص نقاط القوة والضعف عند الطلبة وهناك عدد من مشتقات هذا النظام يطلق عليها (قوائم الفحص) تستخدم لمعرفة مهارات المعلم التدريسية ومنها:

1- نظام جالتوت (Galtonetal) لدراسة سلوك المعلم أثناء تدريس العلوم.
2- نظام براون (Brown) لدراسة المستويات الإدراكية مثل المعرفة والفهم أثناء التدريس.
3- نظام ميدلي (Medley) لدراسة السمات المميزة لسلوك التدريس.

الأدوار السلوكية لإدارة التعلم في الصف:

1- ضرورة اتباع سلوك يسم في تحسين القدرة والمهارة الكلامية للمعلم (التحدث مباشر للطلبة، ممارسة التفاعلات والحوارات المتبادلة، استخدام الإشارات، السيطرة على النغمة الصوتية، اللفظ الكلامي الواضح).
2- تخطي وتنظيم مادة الدرس وتضمينها (الأهداف التعليمية، سهولة تدرجها، امتلاؤها بالأمثل البيئية، تقسيمها إلى مفردات، احتواؤها على المقدمة - العرض - المراجعة، الاسترسال والانسيابية للمادة العلمية).
3- استخدام نظم الحوافز المعنوية وإبقاء درجة التشوق لدى الطلبة بدرجات عالية مع تناسب

تقديم المادة العلمية لتقسيمات الوقت المتاح للحصة الدراسية.

4- حارب الشرود الذهني للطلبة وحالات الملل من خلال إتاحة عامل المشاركة لأكبر مجوعة من الطلبة ونشر النشاطات لتعم جميعهم والقيام بتقويم ناتج التعلم أثناء أو بعد الحصة الدراسية.

5- فرض الرقابة ومتابعة سلوك الطلبة بإطار ممارسة حرية التعبير عن الآراء والأفكار وتبادل المعلومات مع الأخذ بنظر الاعتبار مسائل التباين بينهم في المستويات ودرجات الفهم والاستيعاب والتركيز على التغذية العكسية لمعرفة مدى تأثير السلوك التدريسي عليهم.

6- استخدام السلوك القيادي المنسجم مع حاجات وقدرات واهتمامات وميول الطلبة والتدرج في تصعيد السلوك التدريسي مع طبيعة ما تلمسه من تقدم ونمو معرفي ووجداني وحركي لهم.

دور المعلم في إدارة الصف:

تطرق محي الدين توق إلى أن المعلم لكي ينجح في إدارة صفه وإدارة التعلم في حجرة التدريس لابد أن يتسلح بقدرات ومهارات كافية لقيادة هذا الدور والتي تتلخص بالنقاط الآتية:

1- فهم كامل لأساسيات التعلم ونظرياته ومؤثراته وأساليب اكتساب المفاهيم والمعلومات والمعارف والاحتفاظ بالبنى المنظمة لها.

2- معرفة للأساليب والوسائل التي تسهم في نمو التعلم وتطوره ومعالجة ما يحصل خلال التدريس من مشاكل أو معوقات تؤثر في طبيعة المناخ الصفي.

3- التعرف على مستوى الطلبة المعرفي والعلمي والسلوكي ودرجات التفاوت وبرمجة الخطط التدريسية وإدراج الأهداف التعليمية تبعاً لذلك.

4- تحديد نوع التعلم والطريقة التدريسية وفن العرض للمادة واستخدام الحوافز لإبقاء الصف مفعماً بالحيوية والسلوك السليم.

5- استخدام مبدأ للاستثارة والحفز لتأجيج الدافعية لدى الطلبة وضمان استمرار انتباههم.

6- تحديد إجراءات تعزيز المناخ الصفي من الناحية التدريسية والتعليمية. لأن التدريس يركز على تقديم المادة العلمية، والتعلم يشمل السلوك والدور القيادي لكي يكتسب المتعلم مفاهيم

ومبادئ والمعلم عليه مسؤولية النهوض بكلتا الحالتين التدريس والتعليم، لذا عليه البحث عن معززات للحفاظ على الموقف التعليمي سليماً وإيجابياً.

7- القدرة على مواجهة مشكلات الصف واتخاذ القرار المناسب للموقف التعليمي.

8- توظيف عامل الاتصال والتفاعل الاجتماعي والنفسي في أجواء التدريس وتبادل الخبرات مع الطلبة.

9- تحديد عوامل التأثير في حفظ النظام والانضباط الصفي وتأمين مناخ صفي مفعم بالنشاط الفكري والعلمي كامل وقته.

10- استخدام طرق القياس والتقويم لنواتج التعلم وتحديد طبيعة الممارسة التعليمية المطلوبة للطلبة وتوفير الوقت الملائم والمناسب لتغطية مفردات المنهج الدراسي.

الإجراءات والأدوار القيادية داخل الصف:

يشهد عالم التدريس اليوم جملة من المتغيرات لقيادة العملية التعليمية التي تتمركز حول الطالب وكيفية توفير المناخات المناسبة لتطويره معرفياً وعلمياً وتكنولوجياً، هذه المتغيرات الجديدة أدت إلى ضرورة وجود إجراءات وأدوار جديدة قيادية وإدارية لأدوات التعلم والتي تتمثل في المعلم العنصر الأساس في قيادة المناخ الصفي، ويعتقد البعض أن عنصر القيادة والتوجيه يكفي لضبط الصف وانسيابية التدريس وتطور تعلم الطلبة وهذا المفهوم السائد لم يعد كما كان سابقاً فديمقراطية التعليم والمناداة بحريات أوسع داخل حجرة التدريس والاهتمام الغير عادي بالطالب أوجد مفهوماً جديداً تبلورت فيه مفاهيم القيادة الصفية إلى قيادة الصف الإدارية ما فالقيادة كعنصر لوحدها وبمعزل عن عوامل التنظيم والتخطيط والرقابة والمتابعة والعلاقات وغيرها من العناصر الإدارية الأخرى تبقى مشلولة وغير كفوءة لهذا لم تعد القيادة تعتمد على خبرات المعلم السابقة وإنما يجب تلوينها بأطياف العلم والمعرفة والتدريب المستمر لهذا النوع من الإدارة، وذلك لتسهيل مهامه خاصة في حالتين (رقابة السلوك الطلابي، فن تحقيق الأهداف) وهذا يستلزم توفير عوامل مساعدة كبيرة

لإدارة المناخ الصفي إضافة لقيادة المعلم له. إن موضوع الرعاية والاهتمام لعدد غير قليل من الطلبة داخل الصف كمجموعة لا يقف عند حدود مسؤوليات المعلم قيادياً وإنما مساعدة المؤسسة التربوية بكل فروعها ممثلة بالاستشارات وتنظيم الجداول وبرمجة الخطط وصيانة الصفوف وتوفير الأجواء الصحية وتوظيف الأعلام المدرسي لتجعل من الصف عالم صغير يتمتع بصلاحيات وسلطات تربوية تدار بطريقة خاصة لكي تحقق الأهداف المنشودة. هذه البيئة ذات الخصائص تتطلب قيادة ذات خصائص، ليس كل من قام بتقديم مادة للطلبة اصبح معلماً وقائداً ومرشداً وتربوياً، لأن لكل واحدة من هذه المفردات أصول ومبادئ للحصول عليها والتحلي بها. ومن هذا المنطلق أصبحت مهمة المعلم دوراً قيادياً إدارياً في:

1- إدارة التعلم وتنظيم مناخ الصف الدراسي.
2- إدارة التعلم وتنظيم المناخ الصفي الاجتماعي والنفسي.
3- إدارة التعلم وتنظيم المناخ للتفاعل الصفي.

إدارة التعلم وتنظيم مناخ الصف الدراسي:

من العوامل المؤثرة في حدوث التعلم البيئة المحيطة للمتعلم، بمعنى أن التعلم في طبيعته الدينامية تحدده الخبرات التي يمارسها المعلم. وهنا تبرز قيادة وإدارة المعلم في تهيئة مناخ صفي مناسب يساعد على تحقيق الأهداف السلوكية والتعليمية والنمو المطرد للطالب. عليه فإن المعلم يتوجب عليه الاهتمام بالبيئة المادية والنفسية المحيطة بالمتعلمين.

والبيئة المادية كما يعرفها محمد خميس في كتابه (إدارة الصفوف وتنظيمها) هي مجموعة الشروط والظروف التي تحيط بالمتعلم والتي تمثل جزءاً كبيراً من التأثير الذي تخلفه فيه ومنها (تصميم الصف - مساحته - ألوانه - بناؤه - موقعه - نظافته - ترتيب مقاعده - محتوياته - أعلامه - عدد طلابه - عناصر الترويج النفسي .. الخ). وتأسيساً على هذا فإن المعلم عليه

يقع جزءاً من مسؤولية تنظيم المناخ الصفي وإدارته من خلال التخطيط والقيام بما يلي:

1- تنظيم برامج لصيانة وحفظ الأدوات وتفويض الصلاحيات للطلبة المتميزين بهذا الخصوص في مساعدته وتخطيط خارطة الصف بما يجعلها قاعة تدريس ومكتبة وبنك للمعلومات.

2- الحفاظ على نظافة وجاذبية الصف وتزويده بالوسائل التعليمية القادرة على إيصال المادة العلمية للطلبة مباشرة (تلفزيون تربوي - شاشات - ناقلات صور - مكبرات الصوت - إضاءة - موسيقى - مواد مختبرية - خرائط - مكتبة).

3- تنظيم مساحة الصف وتقسيمها إلى أركان وزوايا وتنظيم مقاعد جلوس الطلبة بالطرق الحديثة لنجاح قيادة الصف من حيث تناسبها مع أهداف الدرس ونشاطاته وطريقة التدريس وطبيعة الاتصال والتفاعل بين المعلم والطلبة وبالأشكال المستطيلة أو الدائرية.

4- يشترط في الصفوف الدراسية توفر النواحي الصحية (الإضاءة - التهوية - التدفئة - المقاعد الجيدة - السبورة).

إن توفر شروط البيئة المادية الجيدة في الصف من الأمور الهامة التي تسهم بشكل مباشر في النمو الفكري والتحصيلي للطالب، كما أنها توفر اتجاهات إيجابية عندهم من شأنها الإبقاء على حضورهم بنسب عالية إلى الصف وتعزيز الاستقلال والاعتماد على النفس. كما أنها وسيلة هامة لتربية الطالب تربية صحية تثير فيه الوعي النظامي وتعمق في نفسه معتقداته ومبادئه وسلوكه. وبالتالي فإنها عامل هام من عوامل تكوينه النفسي فالبيئة تملي عليه مدى السلوك، ونوع السلوك المناسب لما هو فيه، وهكذا فإن غرف الصف مناخاً تدفع الطالب للاهتمام أو عدمه.

2- إدارة التعلم وتنظيم المناخ الصفي الاجتماعي والنفسي:

إن الهدف الأساس للعملية التعلمية تنمية شخصية الطالب عقلياً وجسمياً وانفعالياً واجتماعياً، وجميع الأنشطة والفعاليات الصفية تقوم على صيغة التفاعل من قبل المعلم

والطالب مروراً وعبر الجانب النفسي والاجتماعي، وعماد هذه الممارسة التفاعل النفسي بين قطبي العملية لذا فإن للإدارة الصفية أسس نفسية وأخرى اجتماعية لأن طرفي الاتصال يتميزان بأبعاد نفسية واجتماعية غاية في الخصوصية. ففي الجانب النفسي تنحصر الأسس النفسية التي ترتكز عليها التربية في عاملين:

1- معرفة طبيعية للتعلم بمعنى معرف موضوع التعلم محتواه، طرق تدريسه، اختيار الأمثلة وغيرها.

2- معرفة بالمتعلم (دوافعه - ميوله - اتجاهاته - استعداداته - قدراته - حاجاته) فالمتعلم يحتاج إلى التعليم ويحتاج لأن يعرف ويدرك، والحاجة هي حالة من النقص والافتقار واختلال التوازن، تقترن بنوع من التوتر والضيق يزول بعلاج الحاجة.

والحاجات لدى الفرد متعددة ومتباينة حسب طبيعة وهدف تلك الحاجة ومنها الحاجة للطمأنينة والاستقرار النفسي وهذا النوع من الحاجات يشمل جميع المتعلمين الذين يرون في المناخ الصفي بيئة مناسبة للتفاعل والاتصال تشجع فيه رغبة التعبير عن مكنوناته من الأفكار والآراء والمبادئ واتخاذ هذا التعبير صورة سلوكية مقبولة، كذلك الحاجة إلى تبادل الألفة والحب والتي يفترض أن يوفرها المناخ الصفي من خلال إقامة علاقات عاطفية بين الطلبة تنطوي على عوامل الألفة والاحترام والمحبة، الحاجة إلى تقدير الآخرين والتي من خلالها يتم تحقيق قيمة الفرد. كمتعلم متميز يكتنفها شعور بالثقة والجدارة والكفاءة والقوة، وفي حالة عدم إشباعها تؤدي إلى الضعف والتراجع والعجز والمتعلم يحتاج إلى إشباع رغبته بالتقدير والاحترام ليكون أكثر قدرة على التحصيل الدراسي والنجاح. أما الحاجة للنجاح تعني سعي الفرد للحصول على النجاح الذي يزرع فيه الثقة ويزيد من قدراته ويجنبه حالات القلق الناجمة عن الخوف من الفشل ويعزز نشاطاته الأكاديمية لأن النجاح يؤدي إلى نجاح والمتعلم يهدف للنجاح وهو يتعلم لكي ينجح ويجتاز محنة استرجاع وهضم المعلومات التي استقاها من المعلم، كذلك يحتاج الطالب إلى من يساعده في تبني القيم والمعايير التي تعزز موقفه في

المجتمع وترتبط هذه الحاجة بالمراحل التطورية والنمائية التي يمر بها الطالب، فالطالب في المرحلة الأساسية أحوج إلى الضبط ودرجاتها غير مرحلة الثانوية والجامعة.

كما أن الحاجة إلى الحرية تسمح للمتعلم بأن يختار الفكرة والرأي ليعبر عنها بصيغ لفظية يؤكد من خلالها ذاته في حدود معينة، كما تشير هذه الحاجة إلى رغبة المتعلم في تبيان وتحقيق قدراته بصورة واقعية. إن الإنسان بطبيعته اجتماعي المنحى، ينمو ويتطور في مجتمع سواء كان هذا المجتمع بيئوي أو متخصص فالمدرسة والبيت والأقران والشارع والزمان والمكان والموقف كلها تسهم في نمو وتطور سلوكياته ففي المدرسة وهي المؤسسة الأوسع انتشاراً من حيث مجتمع المتعلم وأكثرها تنظيماً يتعلم فيها الطالب ويتفاعل مع مجتمعها بدءاً من النظام المدرسي. والمعلم بصفته قائد المناخ الصفي فإنه يعرض طلابه لمختلف الخبرات والعلوم التي تغرس فيهم قيم المجتمع الإيجابية وتهيئهم للتكيف الاجتماعي المستقبلي. والطالب داخل المؤسسة التربوية يحتاج إلى إدراكها ولمن يقوده لمعرفة مضامينها، فهو بحاجة إلى تعلم كيفية التفاعل الاجتماعي والتعرف والاتصاف بصفات الجماعة وأسلوب التعامل الإيجابي وإبراز واكتساب المهارات التي تعزز انتمائه ومشاركته في مجتمع الصف الدراسي. أما دور المعلم في إدارة وتنظيم هذا البعد داخل البيئة الصفية فيتمثل في قدرته على نشر حالة التماسك الاجتماعي بين الطلبة وخلق حالة من القناعة والإيمان بينه وبين الطلبة كمرشد وموجه ومنظم للعملية التعلمية والتي تتيح للطلبة تعليماً أفضل وأكثر تفعيلاً في قدراتهم ومواهبهم.

وبناءً على هذا فإن دور المعلم في قيادة الجانب النفسي والاجتماعي داخل الصف يكون كما يلي:

1- تهيئة وإعداد الطلبة اجتماعياً وزرع عوامل التعاون والتكافل والعدل والنظام والاحترام وتحبيب صيغ التقارب فيما بينهم.

2- ترسيخ مبدأ تقديم الخدمات والمساعدات وبذل الجهد والإيثار والتعليم المتبادل بين الطلبة.

3- بلورة سلوكيات التكيف مع البيئة المدرسية والتقيد بمواصفات المناخ الصفي والعمل على صياغة سلوك التكيف الفردي ثم الجماعي.

4- توظيف عنصر التنسيق والانسجام لرغبات وحاجات الطلبة عموماً قيمياً وعلمياً ووجدانياً.

5- تنمية الخصال العامة وتفضيل المصلحة العلمية والمؤسسية على الخصال الفردية.

6- إبعاد الصف عن الصراعات وحالات التكتل والفردية وما ينشأ عن ذلك من أمراض نفسية.

7- مواجهة حاجات الطلبة الفطرية والمستجدة ومعالجتها وإيجاد الحلول لها بمشاركتهم وقيادة هذه الأزمات من أجل تمويعها وتذليلها.

8- توفير المناخ الديمقراطي القائم على إشاعة احترام حرية الرأي والتعبير والمصداقية.

9- الالتزام بمبادئ نظم الحوافز والتشجيع وتثمين الدور التطوري للطلبة وفرز العناصر الكفوءة ذات المهارة العالية في التعلم والتعليم.

10- الوعي والإدراك للضبط وتعليمات المؤسسة التربوية وتنفيذها.

11- إدارة نشاطات الصف من خلال خلق أدوار قيادية طلابية تقع عليها مسؤولية جزء من برامج الفعاليات والأنشطة العلمية.

هذه المسؤوليات الإدارية والقيادة وغيرها والتي يعتمدها المعلم في سياساته لإبقاء المناخ الصفي مناخاً متفاعلاً مع متغيرات المواقف التعليمية. إن قيادة البيئة النفسية والاجتماعية للطلبة أثناء ممارسة التعلم يهيئ الفرصة الكافية لهم في التوافق بين دوافعهم ونوازعهم المختلفة وفي التوافق الخارجي لعلاقاتهم وبيئتهم الداخلية. إن واجب المعلم في تنظيم بيئة الصف الدراسي نفسياً واجتماعياً يتيح له القدرة على فرض الرقابة والسيطرة على الموقف التعليمي وإطلاق وتحرير الطاقات الكامنة للطلبة وإتاحة الفرص لهم لكي يحقق ذاته ويمارس حياة اجتماعية تتسم بالإشباع النفسي والإنجاز والتفعيل الجماعي. إن عوامل توفير بيئة نفسية اجتماعية فاعلة للطلبة داخل الصف جزء مهم من متطلبات المناخ الصفي الذي يساعد في:

1- إشباع ميول واتجاهات المتعلم النفيسة والاجتماعي.

2- خلق الاستقلالية الشخصية الفردية وتميزها بسمات معلومة.

3- المساعدة الجادة على صنع الإدارة الذاتية للمتعلم.
4- الإيمان بضرورة العلاقات الاجتماعية والتقارب الجماعي وتكوين الصداقات الشفافة.
5- مساعدة المتعلم على معرفة خواصه وقدراته وكيفية نموها وتطورها.
6- التوازن والموضوعية في المواقف الانفعالية والنفسية.
7- العمل على ترسيخ حالات التماسك بين الطلبة والقناعة بالانتماءات العلمية والموضوعية.

ويبقى موضوع بارز يحققه انعكاس العامل الاجتماعي والنفسي على الطالب ألا هو (تحقيق مفهوم لذاته) الذي يساعده في تقدير طموحاته وأهدافه.

دور القيادة التعليمية في تفعيل بيئة الصف:

من بديهيات الميدان التربوي في حقل القيادة التربوية، قدرة المعلم على تغيير مجريات السلوك التعليمي في المجموعة الطلابية، وهو ما ندعوه (أحداث تعلم فعال). المعلم قادر على تحقيق حالات التفعيل في بيئة الصف من خلال استثارة دافعية الطلاب للتعلم وزيادة مساحة المشاركة في النشاطات الصفية وممارسة طرح الأفكار والتعبير المباشر عن الآراء والقيم التي تخص مادة الدرس وما يرتبط بها من معلومات ومعارف، كذلك تعليم واحتفاظ الطلبة بهذا التعليم ونقله وتوظيفه إلى ممارسات لواقع المجتمع، وبذلك تنقل المدرسة تقاليدها التربوية إلى بيئة المجتمع الخارجي، إن فهم المعلم لنظرية التفاعل الصفي وتبني استراتيجيات تربوية يسهم في خلق حالة تقريبية (Approach) لتحقيق الأهداف السلوكية والتعليمية. والدور التفعيلي للمعلم يوصف بأنه القادر على إتقان التدريس وتنظيم وإدارة التعلم وتنفيذ الاستراتيجيات التعليمية وتدريب الطلبة على التفكير المستقل والمبادرة. إن التفاعل اللفظي بين المعلم والطلاب والذي يمارس في الصف ينتج عنه عدد من الوظائف ذات العلاقة بالعملية التربوية، لذلك فإن المطلوب من المعلم توجيه درجات هذا التفاعل لإحداث آثار تعليمية مرغوب بها والذي يتطلب مواهب وقدرات ومهارات خاصة.

الكفايات الإدارية والتنظيمية للمعلم في حجرة التدريس:

حقيقة أن المعلم هو إداري ومنظم للمناخ الصفي وهو القادر على تصنيف أدوار الطلبة حسب قدراتهم ومهاراتهم الفردية. إن الطلبة عموماً يتأثرون بالبرامج التعليمية والإبداعية من خلال إدارة المعلم للصف، كما أن جل فاعلية المؤسسات التربوية تعتمد مباشرة على كفاءات المعلم وكفاياته الشخصية، لهذا فإن الاهتمام بتنمية كفايات المعلم يبقى هدفاً مهماً من أهداف المؤسسة التربوية بسبب المتغيرات والمستجدات في عالم التعلم والتدريب. وتأسيساً على ما سبق يتضح أن الحقل الذي يعمل به المعلم والمسؤوليات الإدارية والقيادية التي تناط له بحكم هذه المهنة في نجاح الصف ونقاء مناخه، تجعل منه بالضرورة قائداً يرتبط مدى تقدمه أو تراجعه بمدى تمتعه بالكفايات والقدرات التي يمتلكها والتي من خلالها يتفاعل مع الآخرين لتبادل الخبرات وتحويلها إلى خبرات وكفايات (مهنية) و(شخصية) تصبح فيما بعد مهارات يتعامل بها مع مكونات العملية التعليمية. يقول مرعي توفيق (إن الكفاية هي مجمل السلوك المتضمن للمعارف والمهارات والاتجاهات التي يوظفها المعلم من أجل تعديل سلوك الطلبة وتحقيق الأهداف المرجوة) (إنها أهداف سلوكية محددة بدقة لتوصيف المهارات والمعارف الضرورية للمعلم) وعرفها د. أحمد عباس (مجمل السلوك الذي يقوم به المعلم المتضمن معارفه، ومهاراته، واتجاهاته لتسهيل عملية نمو التلاميذ نمواً كاملاً يمارسه المعلم كسلوك بمستوى معين من الأجواء). نستقي من هذه التعريفات أن الكفاية ما هي إلا الأهداف السلوكية المحددة والتي تشكل مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم لتفعيل التعلم تمكن المعلم من أدائها. وعبر هذه التعريفات يمكن التوصل إلى أن مفهوم الكفاية في التعلم تتضمن المحتويات التالية:

1- من محتويات الكفاية معارف ومهارات واتجاهات وقدرات المعلم التي يستخدمها لتوظيف قيادته في إدارة وتنظيم الصف الدراسي.
2- تنبع الكفاية من أدوار قيادة المعلم لمجاميع الطلبة ضمن إطار مناخي صفي محدد.

3- الكفايات دلالات دقيقة لمستوى أداء المعلم الإداري والتنظيمي في الصف.

4- كفايات المعلم تخلق قدرة في تسهيل هضم المادة العلمية من قبل الطلبة.

إجماليات الكفايات التعليمية لإدارة وتنظيم الصف:

في إطار ما يتحلى به المعلم من الكفايات في الإدارة والتنظيم الصفي وما عليه أن يمتلك من خواص بهذا الجانب ليكون كفوءاً مقتدراً في قيادة ميدان عمله عليه أن يتزود بالكفايات الآتية:

أ) كفايات تخطيطية تدريسية تشمل المفردات التعليمية بإطار قيادي وتنظيمي:

1- تحديد الأهداف التعليمية والسلوكية المطلوب تدريسها.

2- تصنيف وتحديد حاجات الطلبة وحسب تدرجها والأفضلية.

3- معرفة واسعة بالاختلافات والفروق الفردية للطلبة والتدريس بموجب ذلك.

4- صياغة الشحنة التدريسية بموجب الأهداف التعليمية.

5- تحديد وتصنيف المستلزمات التعليمية كعامل مساعد في التدريس.

6- معرفة كاملة بالأهداف التعليمية لمجالاتها الثلاثة المعرفية - والنفسية - الحركية.

7- تحديد الطريقة التدريسية الملاءمة والمناسبة.

8- تخطيط لمفردات الخطة التدرسية اليومية وتضمينها الأمثلة والشواهد.

9- تخطيط التدريس لمدة سنة مقسمة ومصنفة حسب المواسم (استراتيجية التخطيط).

10- تحديد الفعاليات المطلوب ممارستها أثناء التدريس.

11- مشاركة الطلبة في مسؤولية عرض الدرس ومناقشته.

ب) كفايات توجيهية:

1- القدرة في استيعاب سلوك الطلبة وامتصاص عوامل تأجيجها وتحويل وتعديل السلوك.

2- التعاون الجماعي والفردي مع الطلبة بطريقة زجهم في المشاركات والأنشطة.

3- تقديم الخدمات والإرشاد والنصح واحتضان الأفكار والآراء الجيدة وبلورتها إلى ميدان عمل حسب طبيعة مادة الدرس ومتطلباته.

4- معالجة المشكلات الطلابية خلال التدريس والعمل على تذليلها.

5- خلق علاقة مع البيئة الخارجية (البيت - المنظمات المتاخمة للمدرسة - مؤسسات الدولة) بهدف تحسين سلوك الطلبة المحتاجين نحو الأفضل.

6- العمل على كشف حاجات الطلبة لطبيعة المادة المطلوب تدريسها وتقديم العون لإشباعها وسد النقص الحاصل فيها.

7- تقويم وتدوين سير العملية التدريسية ذاتياً وللطلبة.

8- الكشف عن معوقات عمله في قيادة التدريس ويصنفها ويعالجها حسب مرجعيتها.

ج) كفايات التفاعل في العلاقات:

1- إدامة الصلة بالطلبة ومحاولة التعرف على أصولهم وقدراتهم وأوضاعهم الاجتماعية عبر قنوات العمل المباشر أو النشاطات الصفية واللاصفية المتعلقة بالدرس.

2- احترام الآراء والطروحات والأفكار التي يبديها الطلبة ويأخذ منها ما يفيد التدريس.

3- القدرة على حفظ وتدوين كافة المعلومات الشخصية لكل طالب.

4- زرع عامل الثقة وتفعيل العلاقات بينه وبين الطلبة كممثل للمدرسة في كل ما تحمله من قيم.

5- يتعامل مع الجميع بالعدل والحق والمصداقية ويدعو لانتشال حالات الضعف وتعزيز حالات النمو.

6- دائماً يكون شاكراً ممتناً للعمل الطلابي مهما كان حجمه ومقداره ويقسم التثمين هذا بما يناسب ذلك الحجم من المعرفة والمعلومات.

7- يتفاعل مع القوانين والأنظمة المدرسية ويحاول أن يكون مرناً ومركزياً في تنفيذها بما يعزز المناخ الصفي ويجعله مناخاً ملائماً للتدريس والتعلم.

د) كفايات تنفيذ الواجبات الدراسية:

1- يستخدم الأسلوب العلمي المتبع في تدريس المادة بعيداً عن المبالغة بدءاً من التسلسل

المنطقي لها (الأولوية - الأسبقية - التدرجية - القاعدية).

2- استثارة دافعية الطلبة واهتماماتهم نحو الدرس.

3- تنمية سمات القيادة الصفية للطلبة من خلال قيادة المادة العلمية للدرس.

4- استخدام الوسائل التعليمية والدعاية والإعلام التربوي داخل الصف.

5- استخدام اللغة المؤدية الهادئة في التدريس.

6- إشراك أكبر عدد من الطلبة في تنفيذ مفردات خطة التدريس كواجب تعليمي لهم.

7- التحلي بالضبط الانفعالي وعدم السماح لذاته في تصعيد المواقف التي تستجد أثناء التدريس.

8- يستخدم الجانب العملي في التدريس ويرجح كفة الأنشطة الواقعية وممارستها في الصف.

9- يعمل مخلصا وفياً لرسالته في وضع بصماته الأخلاقية ونقل قيم وتقاليد المجتمع المشعة للطلبة.

10- يدير وقت الحصة الدراسية حسب المفهوم العلمي وخطة الدرس والوقت المتاح مستعيناً بالمعلومات التي يستقيها من خلال (إدارة الوقت).

11- تضمين خطة الدرس المعارف والمفاهيم والمبادئ والقانون لمحتوى المادة.

12- استخدام الأسلوب التدريسي الفعال المنظم الملائم للمرحلة والسن والقدرة في الاستيعاب.

هـ) كفايات تخطيط المناهج:

1- دراية ومعرفة تامة بمنهج الدراسة وأهدافه ومصادره وطرق تنفيذه.

2- قدرته في تحليل هذا المنهج إلى عناصره الأساسية ومشتقاته.

3- إمكانية كشف جوانب القوة والضعف في المنهاج.

4- إغناء المنهج ومحتواه بما يحقق الأهداف المرجوة منه.

5- قدرته في تقويم المنهج وتقديم الملاحظات حول مناسبته للمرحلة التي يدرس فيها.

و) كفايات التقويم:

1- إلمام كامل بقوانين القياس والتقويم التربوي وكيفية العمل بموجبها.

2- قدرته في إعداد الاختبارات التنويعية للأداء والذكاء والتحصيل والفهم.

3- استخدام كل الوسائل والأساليب التقويمية داخل وخارج حجرة التدريس.

إدارة الصف الحديث بالأهداف:

يعتبر التدريس والتعليم السليم في غرفة الصف نظاماً كامل العناصر يشمل المدخلات والعمليات والمخرجات تتفاعل مع بعضها البعض ومع بقية العناصر الأخرى بصورة متداخلة وتنسيق يخلق التوافق الكامل لتحقيق الأهداف المرسومة، هذا التفاعل لهذه العناصر وطبيعة استمرارها لتحقيق الأهداف لا يتم إلا بوجود إدارة صفية مؤثرة توجه هذه العناصر لكي تتحول إلى ميدان عمل وأنشطة يتناولها الطلبة بمساعدة المعلم داخل الصف متبرعين بجهودهم ومهاراتهم وقدراتهم لاستمرار ونمو هذه العملية للحصول على نواتج تعليمية بأقل كلفة زمنية وجسمانية. ولما كانت ولا زالت الإدارة الصفية مطابقة في مواصفاتها الأساسية لأي نوع من الإدارات الأخرى من حيث استخدام عناصرها الأساسية، فإن الصف وطريقة إدارته وتنظيم مناخاته وبيئته الخاصة يتطلب نوعاً متقدماً من هذه الإدارات وذلك لأسباب تتعلق بطبيعة هذا الميدان الذي يدخل فيه عامل نفسي اجتماعي ومواقف تعليمية تعتمد على فهم هذا المناخ لأن التعامل موجه إلى متعلمين طلبة يختلفون في الأعمار والحاجات والميول والاهتمامات. وإدارة الصف الحديث بالأهداف إحدى الإدارات الجديدة المطروحة في ميدان العمل بالوقت الحاضر والتي أثبتت قدرتها وتأثيرها الإيجابي لتحسين أنواع عديدة من الإدارات المختلفة حسب تصنيف ميادينها، والذي يهمنا ويشغل فكرنا أن هذا النوع من الإدارات أثبت دوره في تحسين 1- مستوى الأداء 2- زيادة الإنتاج 3- تحقيق حالات الرضا 4- تحقيق الأهداف

معنى الإدارة بالأهداف:

عرفها موريس (Morris))أنها إدارة تتضمن أهداف ونتائج متوقعة واضحة ومحدودة وتحوي برامج واقعية لتحقيق تلك الأهداف وتقويم الأداء بضوء قياس النتائج).

وعرفها بلقيس وخير (نظام يسعى إلى تحقيق نوع من التعامل السيكولوجي بين العاملين في المدرسة ورسالة المدرسة وأهدافها التربوية) وأشار إليها محمد خميس (نظام إداري يتشارك فيه المديرون مع المرؤوسين بنشاط وفاعلية لتحديد أهداف أدائية للعمل قابلة للقياس والتقويم وقابلة للإنجاز في وقت زمني محدد، يعتمد أهدافها الجميع أساساً لتقويم أداء جميع العاملين في المدرسة) ويعرفها أولسون (Olson))أسلوب يركز الاهتمام على الإنجاز وتحقيق المهمات ويزودنا بالإطار المنطقي لذلك الإنجاز وتطوير دوافع الأفراد وتحسين القيادة في التنظيم) وعرفها ربحي الحسن و زياد خوري (أسلوب إداري يتميز بتركيزه الرئيسي على غايات وأهداف التنظيم والنتائج المتوقعة والتي يهدف التنظيم الوصول إليها ضمن جدول وزمن محدد ووضع معايير يمكن بواسطتها تقويم لفعالية وتحقيق الهدف) ويقول أيضاً محمد خميس في حالة بلورة هذا المفهوم الإداري إلى مفهوم إدارة الصف بالأهداف يمكن القول (أنها نظام إداري يدير المعلم به الصف عن طريق نوع من الاتفاق بينه وبين التلاميذ لتحقيق أهداف محددة من أهداف المؤسسة التربوية وعن طريق تحقيق أهداف المنهاج التربوي بالتعاون والتنسيق ونظم الحوافز والدعم المعنوي).

نستخلص من هذا أن إدارة الصف بالأهداف يمكن تطبيقها وذلك بسبب تطابق المفاهيم والأسس والأهداف، كما أن عامل الحوافز يلعب دوراً مهماً في تحقيق الأهداف يشاركه في ذلك حرية التداخل في تقويم الأداء، كما أن الإدارة بالأهداف تجعل أهداف المدرسة أهدافاً للعاملين فيها وأهداف العاملين أهدافاً للمدرسة من أجل تحقيق الأهداف التربوية، والإدارة بالأهداف تؤكد على النتائج والنجاح في العمل يقاس بفاعلية الأداء، كما أنها تدعو لتوحيد أهداف جميع العاملين في المؤسسة الواحدة وحفز الطلبة في الصف لتحسين أدائهم وتقويم مشاركتهم لذلك يمكن القول بأن إدارة الصف بالأهداف نظام إداري يشترك فيه المعلم والطالب بنشاط عالي لتحديد الأهداف الإجرائية داخل الصف واعتماد هذه الأهداف معياراً لتقويم أدائهم.

أساسيات الإدارة الصفية بالأهداف:

1- من الملاحظ أن الإدارة الصفية بالأهداف تتمركز حول النتائج بدلاً من التركيز على الفعالية والأنشطة الصفية، حيث أن الأهمية لا تكمن في الدور أو النشاط الذي يقوم به المعلم انطلاقاً من دوره القيادي في الصف وإنما تكمن الأهمية في النتائج التي تتمخض عنها تلك النشاطات، لذلك نرى أن عملية التقويم ترتبط أساساً بالأداء النهائي.

2- نجاح الإدارة الصفية بالأهداف يتطلب قيادة كفوءة مقتدرة تربوية المسلك والمنهج مؤمن بالنهج العلمي وفلسفة التربية ويعمل بإخلاص من أجل الطلاب ونمو قدراتهم ومهاراتهم.

3- تتطلب هذه الإدارة لتحقيق النتائج عبر تحقيق الأهداف في الصف نوعاً متقدماً من النشاط والسلوك القيادي المفعم بالحيوية والقناعة الكاملة بخط ومسارات العمل.

4- إدارة الصف بالأهداف تستلزم تجنيد كافة عناصر الإدارة الأساسية بمشاركة ومباركة المدرسة والعاملين وتوفير الوسائل والأساليب والموارد المتاحة للمشاركة الجماعية والتعاون القائم على لغة الفهم المشترك لجعل الصف صومعة ذات مناخ إنساني وقيادة كفوءة.

5- تتطلب الإدارة الصفية بالأهداف أطيافاً من الأنشطة والفعاليات وتوفير الخبرات وأدوات التعلم والتدريس وتحديد الاختبارات وقوانين القياس والتقويم للنواتج التعليمية وتدجين حالة الشعور الجماعي بأهمية الأهداف التي يسعون لتحقيقها.

6- إن النتائج التي تهدف إليها إدارة الصف بالأهداف تتعلق بالمتعلم وتحقيق مستوى نهضوي في سمته الشخصية ومهاراته وفق الأهداف التربوية العامة.

7- من خلال المشاركة في وضع الأهداف من قبل المعلم والطلبة تتحدد السياسات والإجراءات وتشعر الجميع بالرضا لأي إنجاز يتم وهذا الشعور يولد لديهم الثقة بالنجاح المتواصل وبذلك يتحقق التوحيد بين أهداف الطلبة وهدف الطالب وأهداف المعلم وأهداف المدرسة.

الإطار الفلسفي للإدارة الصفية بالأهداف:

تطرق بلقيس وعبداللطيف إلى طبيعة الفلسفة التي تنطلق منها إدارة الصف بالأهداف بموجب:

1- التركيز على الناتج بدل التركيز على النشاط.

2- ربط عملية التقويم بالأداء النهائي للطالب.

3- مساعدة المعلم في التخطيط.

4- تحفيز المعلمين وإثارة دافعيتهم للعمل.

5- زيادة التفاعل بين المعلمين والطلبة.

6- زيادة فاعلية القدرات الإدارية.

7- الربط بين أهداف المدرسة وأهداف إدارة الصفوف.

8- مساعدة المعلمين لمعرفة ماهية ومعاني أدوارهم ومهامهم.

تثبيت نظامية الإدارة الصفية بالأهداف:

النظام كيان متكامل يتألف من مجموعة عناصر ومركبات متداخلة مترابطة ترابطاً عضوياً ووظيفياً تعمل بانسجام وفق تحقيق أهداف مشتركة. هذه العناصر أشار إليها وعرفها د. فيصل مرار:

1- **الأهداف** (Objectives): لإدارة الصف وتنظيم عملياته التعليمية لابد من وجود أهداف واضحة المعالم يمكن تحقيقها في مكان وزمان محددين، كذلك يمكن ملاحظتها وقياسها لتحديد طبيعة العمل في الصف.

2- **التخطيط**: ويقصد به ما يجب على المعلم في الصف من تخطيط لهذه الأهداف ووضع الخطط لتنفيذ العمل وما تتطلبه هذه الخطط من رقابة ومتابعة وتوفير مستلزمات وتوقعات وتغذية عكسية وتقنين للعمل.

3- **الرقابة**: وهي عنصر أساس يخدم المعلم في استخدامه هذا النوع من الإدارة داخل الصف

ومن خلاله يقيس مدى تحقيق الأهداف وطبيعة سريان مفعول العمل فيها وتشخيص حالات الخلل ونقلها للإدارة العليا والمتمثلة بالمدرسة.

4- **القيادة والتوجيه:** وهي قدرة المعلم في فرض الرقابة القيادية على نوع السلوك الذي تتطلبه عملية تحقيق الأهداف ومتابعة أعمال الطلبة وخضوع المناخ الصفي لقيادة المعلم الذي يعمل جاهداً في استخدام عناصر التنظيم والاتصال والدوافع والتنسيق في التدريس.

5- **التغذية العكسية** (Feedback) : المعيار الحقيقي لقياس الأداء الطلابي لعملية التعلم فلا فائدة من الإدارة الصفية بالأهداف بدون مردود مادي يعتمده المعلم لمعرفة مدى تأثير دوره القيادي في نمو وتطور التعلم لدى الطلاب.

التطبيق والإجراءات في إدارة الصف بالأهداف:

1- مناقشة الأدوار التي يقوم بها المعلم في إدارة الصف وتنظيم عملية التعلم والتعليم.

2- مناقشة الأدوار المتوقع أن يقوم بها الطلاب ومواصفاتها في إدارة الصف.

3- اتفاق المعلم والطلاب على الأهداف المطلوب تحقيقها في وقت محدد وقابلة للقياس.

4- مراجعة الأدوار المتوقع أن يقوم بها الطلاب في إدارة الصف وتنظيم التعلم من قبل المعلم والطلبة من أجل تطويرها.

5- البحث عن المستوى الأدائي ومدى تحقيق الأهداف المتفق عليها.

6- قيام المعلم بالإشراف على عمل الطلاب وتصحيح مسارات هذا العمل وتوجيه ومشاركة الطلبة في تقويم الأعمال بالتدرج.

تنفيذ نظام الإدارة الصفية بالأهداف:

1- دراسة الإمكانات المادية والبشرية المتاحة والتأكد من وفرتها ويتطلب ذلك:

أ) جمع المعلومات من قبل المعلم والطلبة.

ب) دراسة المنهاج الدراسي المقرر.

ج) الاطلاع على التعليمات والأعراف والتوجيهات.

د) التأكد من المواد التعليمية المتوفرة في المدرسة.

2- صياغة الأهداف المطلوب تحقيقها ويتطلب ذلك:

أ) يحدد المعلم الأهداف المطلوبة بالتعاون مع الطلبة.

ب) تحديد نوع وكم وزمن هذه الأهداف والتوقع المحسوب لها.

ج) صياغة الأهداف صياغة دقيقة واقعية.

د) إخضاع الأهداف للقياس والتقويم.

هـ) تحقق مبدأ المشاركة في التواصل لمتابعة تنفيذ هذه الأهداف مع جميع الأطراف المعنية.

3- تحديد الأفضليات والأولويات ويتطلب هذا:

أ) تحديد أولويات الأهداف والوقت المخصص لها في التنفيذ.

ب) دراسة احتياجات الطلبة الفعلية.

ج) البدء بالأساسيات في نجاح إدارة الصف.

4- الاختيار الأمثل لوسائل التنفيذ ويتطلب هذا:

أ) اختيار الوسائل والإجراءات ووضع السياسات المساعدة على تنفيذ الأهداف.

ب) اختيار الوسائل حسب درجة فاعليتها وتوفرها والوقت المخصص لها والجهد المبذول فيها.

ج) اتخاذ القرار بشأنها من قبل المعلم والطلبة في الصف.

5- تأشير دور المشاركين للتنفيذ ويتطلب هذا:

أ) تقسيم الصف إلى مجاميع طلابية لكل منها مسؤولية في تنفيذ الأهداف.

ب) تحديد قادة الأنشطة والفعاليات الصفية سواء كان فرداً أو مجموعة.

ج) تأشير المهام والمسؤوليات ونوع النشاط والهدف لكل مجموعة.

د) للمعلم دور كبير في تهيئة هذه المجاميع وتنظيم جداولها والعمل على متابعتها.

6- تقنين الوقت ويتطلب هذا:

أ) معرفة السقف الزمني لتحقيق الأهداف.

ب) معرفة الوقت المخصص للفعاليات والأنشطة الصفية بإطار الخطة اليومية.

ج) استثمار وتقنين الوقت المخصص الجزئي للفعالية في الوقت الكلي.

د) تحديد المواعيد للبدء بالتنفيذ والانتهاء.

7- استخدام التقويم والقياس قانوناً واختباراً ويتطلب هذا:

أ) تحديد طرائق وأدوات القياس والتقويم لنواتج التعلم المستخدمة.

ب) تحديد الفترة المخصصة للاستخدام (بداية - أثناء العمل - نهاية).

ج) قياس تحقيق الأهداف - أداء الطلبة.

د) يتفق المعلم والطلبة على تلك الطرائق والأدوات وتوقيتات العمل بها.

8- استثمار التغذية العكسية ويتطلب هذا:

أ) استخدامها لتحليل نتاجات التعلم للطلبة.

ب) لقياس مستوى الأداء وهضم المعارف والمعلومات وحجمها والتي استوعبها الطلبة.

ج) للوقوف على نقاط القوة والضعف لقيادة التعلم والتدريس في الصف.

الجوانب الإيجابية في استخدام إدارة الصف وتنظيم التعلم بالأهداف:

1- واقعية تحقيق هذا النمط من الإدارة بظل إدارة وتنظيم الصف الدراسي تحت سقف زمني محدد.

2- المشاركة الدائمة والتواصل المستمر بين أطراف العملية التعلمية والتي يمثلها المعلم والطلاب والمدرسة والبيئة الخارجية.

3- قدرة هذا النوع من النظم الإدارية على خلق التكامل بين أهداف الأفراد وأهداف الجماعة.

4- احتياج المعلم للتخطيط المبرمج في حالة استخدام هذا النمط الإداري في إدارة الصف الدراسي.

5- يتيح هذا النوع من الإدارة دوراً قيادياً مستمراً للمعلم ينطلق منه لمشاركة طلابه في صياغة وبلورة الأهداف ووسائل التنفيذ.

6- هذا النمط الجديد في الصف يؤكد على مبدأ التعاون والمشاركة الجماعية وسيادة مبدأ العلاقات الإنسانية لبناء شخصية المتعلم.

7- إنها إدارة تحديد الأدوار والمسؤوليات أفراداً وجماعات في الصف الدراسي.

8- استخدام مبدأ التفويض للصلاحيات والسلطات وتكوين وتأهيل وتدريب القيادات في

وسط الطلبة في الصف الذين لديهم القدرة على تحمل المسؤوليات المناطة لهم.

9- نتيجة توزيع المهام جماعياً تتصاعد وتائر الدفاعية لدى الطلبة في الأداء والإنجاز.

إدارة الوقت في تنظيم وإدارة الصف الدراسي:

إن استخدام عامل الوقت في إدارة التعلم والتدريس داخل الصف الدراسي وتقنين هذا الاستخدام وتحويله نوعياً إلى استثمار زمني يتلاءم وطبيعة مفردات الخطة التدريسية واحتياج هذه المفردات لفترات زمنية متباينة، عامل مهم في نجاح أو فشل قيادة المعلم لصفه الدراسي وبحكم خبرتي كأستاذ وعميد ومساعد رئيس جامعي، قضيت 35 عاماً حاملاً الطباشير مستخدماً السبورة أستطيع البوح بأن الزمن واستخداماته في قيادة العملية التعليمية سيف ذو حدين، ويجب علينا أن نعي وندرك أن استخدام الوقت مصطلح له مفهومه الخاص الذي يختلف عن استثمار الوقت وهو المصطلح الأكثر قرباً من إدارة الوقت. فالاستخدام هو الاستغلال للوقت بمعنى توظيف الوقت لصالح الهدف (التدريس) بينما ينطلق مفهوم استثمار الوقت من معنى دقيق يعطي للوقت وزناً معنوياً ومادياً في خدمة التدريس ففي المعنى الأول يستخدم الوقت كوسيلة لتحقيق هدف معين وفي المعنى الثاني يستخدم الوقت كقيمة لتحقيق الهدف، لهذا فإنني متحيز لاستخدام مصطلح استثمار الوقت في إدارة الأعمال والأهداف.

إن الوقت المقنن للتدريس معلوم في كل خطط التعليم يستخدم كسقف زمني محدد لتقسيم الخطة وحسب هذا السقف وطبيعة عرض تلك المفردات يتم تقنين الوقت وذلك عن طريق الالتزام به ثم السيطرة عليه كما أن إدارة الوقت واستثماره في الصف يبعد المعلم من الاستطراد بأمور بعيدة عن طبيعة المادة العلمية ولكي لا يمتد بالحديث وتهميش جوهر المادة المطلوب عرضها للطلبة.

إدارة الوقت .. المبادئ والمفاهيم.. والصف الدراسي:

1- إن استثمار الوقت وتخصيصه حسب مفردات الخطة الدراسية في الصف يتيح للمعلم قدرة لزيادة وقت التعلم.

2- تنظيم الوقت وسلامة إدارته يسهم في تحديد الأهداف بدقة ووضوح يساعد المعلم في إدارته للصف على تحقيقها.

3- رسم الأدوار والمسؤوليات للمعلم والطلبة وتحديد استراتيجيات التدريس يساعد في إدارة الوقت بصورة جيدة.

4- تخطيط الوقت يسهم في مساعدة المعلم لبناء هيكل تنظيمي لمسؤولياته الإدارية داخل الصف ويساعده في بناء معايير لتقويم الأداء الطلابي.

5- استثمار الوقت المتاح وإدارته بفاعلية يسهم في كشف حاجات الطلبة وقدراتهم ومهاراتهم ومستوى التباين والفروق الفردية فيما بينهم.

6- تقنين الوقت بدقة يسهم في معرفة وتحديد الصعوبات والمعوقات والمشكلات التي تواجه المواقف التعليمية وتساعد في إيجاد الحلول لها.

تطبيق إدارة الوقت:

لتطبيق نظام إدارة الوقت في الصف، لابد للمعلم من القيام بإجراءات تدريجية بهدف تفعيل المناخ الصفي وإكمال عملية التدريس في سقفها الزمني المقرر، إن القلق الكبير الذي يشغل عقل المعلم هو الكيفية التي يقوي بها انتباه المتعلم لمادة التعلم طوال الوقت دون الخضوع لحالات التشتت الذهني والشرود الفكري. وهناك عدة حالات لابد للمعلم من اتباعها في ظل نظام إدارة الوقت:

1- تحديد الأهداف التعليمية والسلوكية في الخطة والتي تتعلق بطبيعة المادة العلمية وكيفية التصرف بها ومساعدة الطلبة في تحقيقها.

2- تحديد نواتج التعليم والنمط السلوكي داخل الصف وكيفية تعديل السلوك.

3- تحديد الفعاليات والأنشطة المطلوبة تطبيقاً داخل الصف وحساب حجم ونوع تلك

الفعاليات التي تبرز مهارات الطلبة عبر عملية التدريب عليها.

4- تقسيم خطة الدرس حسب طبيعة أهميتها والوقت المطلوب لعرضها منذ بدء المحاضرة وحتى نهايتها مع المستغرق من الوقت في تهيئة الوسائل التعليمية واستخدام الأعلام التربوي.

5- التقويم المستمر للأداء وتحديد مستوياته واتخاذ الإجراء اللازم بخصوصه.

لماذا عدم الاستخدام لإدارة الوقت في الإدارة الصفية؟

1- جهل وإغفال كبير لقيمة الوقت في التدريس ثم جهل كبير لمفهوم إدارة الوقت.

2- ترجيح كفة التدريس التقليدي والقديم الذي يستند إلى التلقين والحفظ أو أسلوب المحاضرة من قبل المعلم.

3- إغفال شديد لفن الإدارة الصفية وفن التدريس وفن إيصال المادة للطلبة.

4- الانشغال والاستطراد بالنمط الهامشي والابتعاد عن جوهر المادة العلمية.

5- عدم القدرة في قيادة الصف لمسائل السلوك وإجابات الطلبة وعدم التحضير لمادة الدرس يشكل عوائق في استثمار الوقت وتبديده.

6- عدم التنظيم المبرمج في الانتقال من مفردة علمية لأخرى والاستغراق في العرض لحالة على حساب وقت حالة أخرى ضمن خطة الدرس.

7- عدم القدرة على ضبط المهام الإدارية الصفية وضياع الوقت بالقضايا الثانوية ومنها تسجيل الغيابات وتحضير السبورة والخوض في المشاكل الطلابية ومناقشة موضوع خارجي وإبداء مسائل شخصية وغيرها.

تقنين الوقت لإدارة الصف الدراسي:

ويقصد به وقت التعلم داخل حجرة الصف والتي لا يختلف عليها التربويون حيث أن وقتها يكون ما بين 35-45 لكافة المراحل الدراسية، عليه فإن استثمار الوقت بصورة صحيحة جزء من الدور التنظيمي للمعلم في حالتين:

1- تقليل الوقت الضائع.

2- التغلب على الأسباب المؤدية لضياع الوقت.

وبهذا الخصوص يشير الدكتور محمد خميس إلى الخطوات المطلوب اتباعها لتحسين وقت التعلم الصفي وتنظيم إجراءاته بصورة سليمة:

1- أن تكون حركة المعلم داخل الصف منظمة ومحسوبة بهدف فرض الرقابة للنهج الذي يسلكه الطلبة.

2- الإشراف والرقابة المباشرة من قبل المعلم على المتعلمين للحفاظ على حالات الإنشداد لمادة الدرس وإبقاء حالة الاهتمام والانتباه لأطول فترة ممكنة.

3- قناعة المعلم باستمتاع الطلبة بالمادة والأنشطة التي يمارسونها داخل الصف والتفاعل الحاصل فيما بينهم مما يخلق لديهم حالة الرضا للاستمرار بهذا العمل.

4- تنويع الأنشطة والفعاليات الصفية ومشاركة أكبر عدد من الطلبة فيها لاختلاف ميولهم وقدراتهم وسرعة تعلمهم.

5- إشراك الطلبة بالنشاطات التعليمية منذ بداية الموسم الدراسي ووضع التعليمات والتوصيات ذات العلاقة بإدارة وتنظيم الصف الدراسي.

6- التعامل مع المشاكل المستبعدة وإيجاد الحلول لها دون التأثير على وقت التعلم.

7- أن لا يبالغ في النصح والإرشاد التربوي وأن لا يوقف النشاط التعليمي بسبب ذلك ليهدر وقت الحصة ويبعثر الجهد التعليمي.

8- أن يخصص وقتاً مضافاً قبل وقت التعلم لمعالجة ما تعتريه مسيرة التدريس في الصف.

9- عند ملاحظة المعلم ضعف الفهم لدى الطلبة خلال التدريس عليه أن يقدم لهم تغذية راجعة دون هدر للوقت المخصص.

10- لزيادة الاستمرارية وتقليل الاضطراب يقوم المعلم بالانتقال من نشاط إلى آخر بصورة مرنة وانسيابية عالية.

تكنيك الاستخدام الأمثل لإدارة الوقت في الصف:

1- معرفة قيمة وتكلفة الوقت المستثمر في الصف.

2- تفضيل الأولويات في استخدام الوقت.

3- تخطيط الوقت للاستخدام الفاعل والمؤثر.

4- تفعيل الوقت بالاستخدام الأقصى.

ترجمة شعار (أفضل النتائج بأقل وقت ممكن) في إدارة الصف:

1- تحسين نوعية الوقت المتاح ويتطلب هذا:

أ) أن يضع المعلم أجندة لنشاطاته التدريسية لعدة أيام حيث تتيح له هذه الحالة معرفة الوقت المخصص لكل نشاط تدريسي ولكل يوم.

ب) جدولة أعماله اليومية من حيث حجم الجهد المبذول فيها.

2- عدم الانشغال بالمهام الجانبية ويتطلب هذا:

أ) تنفيذ المهام المتعلقة بالجانب التعليمي وقيادة الصف.

ب) أسبقية العمل للمهام الأساسية.

ج) تفويض الآخرين للمهام الثانوية كالاجتماعات وإدارة مرافق أو سفر وغيرها.

3- تأجيل المهام لزيادة إيجابياتها ويتطلب هذا:

أ) يؤجل المعلم إلى إشعار آخر بعض الاحتياجات والاختبارات عند شعوره بعدم ملاءمة الوقت وضغط الظرف البيئوي.

ب) عند شعوره بعدم قدرته على إنجاز المهمة التعليمية لأسباب صحية أو نفسية أو إدارية. فمثلاً لا يمكن إجراء اختبار بوجود سفرة وجولة طلابية أو مباراة رياضية أو احتفال رسمي.

ج) عند الشعور بعدم امتلاك المهارة لأداء العمل بدقة.

د) تغليب الأعمال الأساسية والمطلوبة وتأخير الأعمال الثانوية.

4- تنظيم الأعمال الكتابية ويتطلب هذا:

أ) أن تكون الأعمال الكتابية مرتبطة بأهداف الدرس والتعلم.

ب) الأعمال الكتابية الدائمة تنجز في بداية الحصة الدراسية.

ج) استخدام الأعمال الكتابية حول البحوث والدراسات خارج أوقات الدرس.

د) تهيئة الأعمال الكتابية وأدوات الاستخدام المدرسي قبل دخول الحصة.

هـ) تخصيص أوقات مبرمجة للاختبارات الفصلية والشهرية واليومية.

و) تكون الإجابات على المكاتبات والبحوث وغيرها بأسرع وقت ممكن.

التفويض للسلطات والصلاحيات والتخويل.. أسلوب في إدارة الوقت الصفي:

التفويض للسلطات جزء من التعامل الإداري المتعارف عليه في الإجراءات العامة ويتضمن هذا النوع من الممارسات الإدارية توزيع السلطة (استخدام عوامل التوجيه والتنفيذ) لكل الوحدات الإدارية لأسباب تتعلق بالرئيس يخول فيها من يراه مناسباً لهذا التفويض.

ويعرفها نادر أبو شيخة بأنها (عملية إعطاء سلطة اتخاذ القرار إلى مستوى إداري أدنى في التنظيم أو نقل حق التصرف واتخاذ القرارات إلى المرؤوسين) وديناميكية التفويض تنصب على أساس إما أن يكون التفويض للسلطات كاملاً أو منقوصاً أو تفويضاً جزئياً أو كلياً، وهذا الأسلوب متبع في كل المؤسسات والمنظمات الإدارية والذي يعني تحقيق الغايات بواسطة الآخرين عن طريق تحفيزهم وتوجيههم وتنظيم أعمالهم وتنسيقها ومتابعتها، لذلك فإن المعلم الذي لا يستطيع تفويض سلطاته بفاعلية لا يستطيع أن يدير صفه بفاعلية (التفويض أسلوب من أساليب إدارة الوقت ومن لا يستطيع إدارة وقته لا يستطيع إدارة وقت الآخرين).

كيفية تفويض المعلم سلطاته للآخرين:

1- يفوض المعلم بعض أو كل سلطاته الإدارية للآخرين من الطلبة ينطلق من وعيه بقدرة هؤلاء من جانب ولأن التفويض وقتي وغير مستمر.

2- يتم تفويض البعض لتدريبهم على إدارة أجزاء من الإدارة الصفية وتقويم فترة التفويض للتعرف على سلوكية الطالب المفوض وكيف استخدم صيغة التفويض؟

3- تحديد العمل المطلوب تفويضه وتحديد الطلبة لاستخدام التفويض وتعريفهم بالمهام الموكلة

لهم والصلاحيات التي يقومون بها مع تسهيل مهمة هذا التفويض وتحضير إجراءاته.

4- قد يكون التفويض فردي أو جماعي تبعاً لطبيعة المهمة المراد تفويضها.

5- يفوض المعلم جزءاً من مسؤولياته الإدارية والتربوية بناءً على خطة مدروسة سابقاً لها أهدافها ومصادرها ومعلوماتها وشرعيتها القانونية استناداً إلى ما يلي:

أ) النتائج المتوقعة للتفويض.

ب) أهمية العمل.

ج) الضرورات التي استلزمت التفويض بالعمل.

د) الوقت المخصص لإنهاء التفويض.

هـ) مراحل إنجاز العمل.

6- عند تفويض السلطات لطالب معين المطلوب عدم التقاطع معه في ممارسة هذا التفويض.

7- متابعة الطالب المفوض من قبل المعلم للوقوف على أدائه وقدراته.

8- تثمين دور الطالب المفوض بعد إنجاز العمل وتوضيح درجة الإتقان والدقة لهذا التفويض.

أسباب فشل الطلبة المفوضين في إدارة العمل الصفي:

1- عدم الاختيار الدقيق لنوع الطالب المفوض.

2- عدم تدريب المعلم بعض الطلبة على صيغ التفويض وممارسة ذلك في فترات معينة.

3- امتناع بعض الطلبة خوفاً من ردود فعل الطلبة الآخرين أو الخوف من الوقوع في الخطأ.

4- عدم الفهم والإدراك لصيغ التفويض الجزئي والكلي وقلة الخبرة في استخدام التكنيك للتفويض.

إن التفويض لا يعفي المعلم من ممارسة مسؤولياته، وعليه فإن التفويض الفعال يشمل تحقيق التوازن السليم بين الضبط المؤثر وحرية الطلبة في تنفيذ المهام حسب طريقتهم، لذلك يتوجب أن يحتفظ المعلم بالمسائل المهمة والجوهرية والتي تشمل:

1- المهام المالية التي تخص الصف والطلبة بصورة عامة.

2- تخطيط عام ورسم السياسة لبرامج العام الدراسي.

3- تقويم الطلب وإدارة اختياراتهم وتسجيل العلامات.

4- الاتصالات والعلاقات الإدارية مع المدير والإدارة.

داخل غرفة الصف.. الجانب السلوكي الطلابي:

المشكلة السلوكية:

من أصعب ما يواجه المعلم وإدارة المدرسة انتشار المشكلات السلوكية المدانة والتي تعتبر عامل تحدٍ للنظام التربوي وقيم المجتمع. ورغم أن مهمة المدرسة لا تقتصر على التعليم والتربية بل تتجاوزها للدرجة التي تجد الحلول لهذه المشاكل كواقع طبيعي نتيجة المتغيرات المستجدة في المجتمع بصورة عامة. ورغم أن الغالبية من الطلبة يتمتعون بسلوك اجتماعي قيمي عالٍ فإن الأقلية منهم يتصرفون بشكل عدواني وتخريبي مما يسبب تأثير متفاوت لمناخ الصف الدراسي واستقرار طبيعة تنظيمه وإدارته.

إن المشكلات السلوكية في المدارس ونتيجة دراسات عديدة دلت على أنها من أخطر تحديات الحاضر لدور المدرسة من جانب وأطراف العملية التربوية الأخرى الممثلة بالآباء والإدارات والتربويين والبيت والمحيط ومن هذه المشكلات الشغب والسرقة والعنف والاعتداء الجنسي وشرب الكحول والتدخين وإتلاف ممتلكات الدولة والغرينة في الملبس والسلوك، ما أدى إلى تدهور حالات الأداء والتحصيل العلمي وتدني حالات الانضباط والالتزام والتقيد بالقيم والمبادئ التربوية. يشير الدكتور عبدالله عويدات إلى أن السبب لبعض هذه المشاكل يكمن في ضعف بعض الإدارات المدرسية وضعف قدرة المعلمين على تزويد الطلبة بالمهارات التعليمية الأساسية وإخفاق برامج إعداد المعلمين في إيجاد المعلم المتمكن. إن المشكلات السلوكية التي يتسلك البعض من الطلبة بها في غرفة الصف تؤثر بشكل سلبي على الآخرين إضافة إلى استنفاذ الوقت والجهد من المدير والمعلمين ويشغلهم لإيجاد الحلول لها على حساب الاهتمام بالعملية التعليمية ويؤدي كل هذا إلى تدني مستوى التحصيل ونواتج التعلم.

المشاكل السلوكية.. أنواعها.. موقف المعلم كقائد في مواجهتها:

هناك مشاكل متعددة تواجه المعلم في الصف وأثناء التدريس والتي تسبب آثاراً سلبية على قيادة المعلم ومسيرة التدريس ومن هذه المشاكل عدم جلب المستلزمات المدرسية للصف، الغياب المتكرر، المشاكسة المتعمدة، عدم الانتباه، التحدث، التحرش بالآخرين، المجادلة مع المعلم، الاستهزاء ومشكلات أخرى تعتبر أكثر خطورة وأذى كالتخريب، والعدوانية، والتمرد، والاعتداء المباشر ورفض الالتزام بالتعليمات واللوائح المدرسية، والتسرب من المدرسة، استخدام الأسلوب الجارح والبذيء.

المهم أن هذه المشكلات سواء كانت بسيطة أو حادة والتي تواجه المعلم في غرفة الصف والتي تؤدي إلى إعاقة قدرة الطالب على التعلم وقدرة المعلم في إدارة وتنظيم التعلم تسهم في التأثير المباشر على طبيعة المناخ الصفي وتعمل على تلويثه وتحويله إلى مناخ سلبي منشغل بالمشاكل والمعوقات والاختناقات وتكلف المعلم جهوداً مضافة تؤثر في برامجه التعليمية ووقته المكرس لإنهاء المنهاج الدراسي في وقته المطلوب.

1- عدم الانتباه (التشتت والضياع الفكري):

الانتباه والتركيز من أهم متطلبات التعلم. ومن استراتيجيات التدريس جذب انتباه الطلبة باستمرار نحو التعلم، لذلك جندت الدراسات والبحوث كل إمكانياتها لتضمين الخطة الدراسية المثيرات العديدة للانتباه. والانتباه مصطلح إجرائي يعرف على أنه (تكيف أعضاء الحس في المتعلم لتسهيل الاستجابة لمؤثرات أو مواقف مقصورة، ومنع الاستجابة لمؤثرات أو مواقف عرضية) **ويحدد هذا التعريف متطلبين هما:**

1- الانتقاء (انتقاء الدلالات والمثيرات الملائمة والمرتبطة بالمهمة المطلوب من الطالب تأديتها أو بالنشاط الذي ينهمك به).

2- الاستمرارية (الحفاظ على انتباه الطالب لفترة زمنية كافية في الانتباه).

أما مفهوم تشتت الانتباه فيستند إلى ما جاءت به الجمعية الأمريكية للعلوم النفسية من عوامل عديدة تمثل حالة التشتت وهي:

1- عدم قدرة الطالب في التركيز للمادة العلمية وارتكابه الأخطاء المتكررة وعدم المبالاة.

2- صعوبة الاستمرار في التركيز أثناء تأديته الواجبات المطلوبة منه.

3- ضعيف الإصغاء متذمر يميل للحديث القصير ولا يرغب في إكمال وقت الحصة الدراسية.

4- غير ملتزم بالإرشادات والتوجيهات وفشله مستمر لواجباته التعليمية.

5- غير منظم ولا يميل للإدارة والترتيب، ضعيف القيادة للنشاط الذي يتولاه.

6- يكره المسؤولية ويتهرب منها، استعداداته ضعيفة للمهام التي تحتاج إلى جهد ذهني.

7- كثير النسيان لواجباته اليومية.

8- غير مبالٍ في تهيئة متطلبات النشاط التعليمي المطلوب.

9- سهولة تشتيت انتباهه لأي مثير خارجي.

10- عجزه عن انتقاء المثيرات الملاءمة والتركيز عليها.

أسباب تشتت الانتباه:

1- عدم الاهتمام بالأنشطة التي لا يرغب بها.

2- الإرهاق الجسمي والعقلي سبب في تشتت الانتباه.

3- الطالب القلق والطالب الغير متوازن نفسياً والخوف وعدم الاطمئنان سبب رئيسي لتشتت الانتباه.

4- ضعف القدرات العقلية يسهم في فشل الطالب لفهم ومعالجة المثيرات المرتبطة بالتعلم، كذلك شعوره بالإحباط وعدم الكفاءة يؤدي إلى عدم تركيزه وانتباهه عندما يتعرض لمثيرات صعبة لا تتناسب مع قدراته العقلية.

5- بسبب وجود خلل عضوي يسلبه القدرة على التركيز والانتباه لارتباط الأعضاء بالدماغ.

أما العوامل التي تؤثر في تشتت الانتباه في الصف الدراسي فهي:

1- التنظيم لحجرة الصف الدراسي (البيئة المادية غرفة الصف):

إن عملية تنظيم المناخ الصفي المادي والذي يشكل عاملاً مؤثراً في درجة الدفاعية للتعلم المتمثل في ترتيب

المقاعد والتهوية والإضاءة وتوفر الوسائل التعليمية وموقع الصف وألوانه.

2- الأجواء النفسية السائدة داخل غرفة الصف:

المناخ النفسي يمنح الطالب شعوراً بالأمن ويكسبه رغبة في التركيز والانتباه ويشجع على طرح الآراء والأفكار ويلبي حاجات الطلبة النفسية بعيداً عن الصراع والتنافس وكثرة المشاكل والتي تؤدي إلى توتر العلاقات وخلق اتجاهات سلبية لديهم.

3- ازدحام التدريس بالأنشطة والفعاليات الصفية:

إن سبب غياب التركيز والانتباه أحياناً يكون مصدره عدم وجود أنشطة مشوقة ومنوعة داخل الصف والت تفتقر إلى الحد الأدنى من الإثارة ويكون إطارها العام النمطية والروتين أو لأنها لا تلائم مستوى عقلية الطلاب ومراحلهم النمائية. إن الانسجام الذهني في غرفة الصف حالة يعمل عليها المعلم ليوفر التركيز ويبعد شبح الملل والضجر في وسط الطلاب.

4- درجات الضبط والانضباط الصفي:

إن نوع الاستخدام للضبط من قبل المعلم لتوفير أجواء الانضباط الصفي بطريقة قسرية أو تسيبية يؤدي أحياناً إلى توتر الأجواء وتصاعد الحالات الانفعالية أو الانفلات وضياع عامل السيطرة عدم التقيد بالقوانين الصفية، فينطلق الطلبة من مواقف المشاكسة والتمرد وعدم الالتزام.

5- المعلم - شخصيته - طريقته - خبرته:

بعض المعلمين يكونون هم سبباً في عدم تركيز وانتباه الطلبة وذلك من خلال عدم قدرته في فرض شخصيته التعليمية أو طريقة حديثه بوتيرة واحدة ولموضوع سمج ورتابة حركة داخل الصف وغياب فن التدريس لديه يخلق جواً من الملل والضجر يفقد فيه الطلبة الانتباه والتركيز.

6- الإشباع للحاجات التعليمية:

إن تفاوت النسب في كيفية إشباع حاجات الطلبة له الأثر العميق في جلب أو تشتيت

الانتباه، وعليه فإن المعلم هو الذي يدرس طبيعة المناخ الصفي ويقرر بلباقة وخبرة كيف يحقق التوازن في مواجهة هذه الحاجات لإدامة استمرار الانتباه داخل الصف.

كيف نعالج تشتت الانتباه داخل حجرة الصف:

1- استخدام القواعد والتعليمات وتوفير مستوى نظامي وانضباطي معين يلتزم بموجبه الطلبة وهي مجموعة من التعليمات المنصوص عليها بخصوص حالات عدم التركيز أو التعمد في تشويش المناخ الصفي التعليمي.

2- توفير كل مستلزمات نجاح عملية التعلم والتدريس ومنها التقنيات التعليمية والأعلام التربوي والأسلوب التدريسي الجيد والشفافيات لجعل المناخ الصفي حافلاً بالتشويق وهادفاً وإيجابياً. لقد دلت البحوث والدراسات على أن التعلم الناتج عن تشارك جميع الحواس يكون أكثر معنى من التعلم الناتج عن حاسة واحدة، كما أن توفر هذه المستلزمات يولد نوعاً من التقيد والانضباط لأن الطالب يكون منشغلاً طيلة فترة التدريس.

3- تدريب الطلبة على استمرار الانتباه والتركيز.

4- مواجهة حاجة الطلبة الأساسية في التعلم وعدم إغفالها.

5- تنظيم الجانب المادي لمناخ الصف ليكون مصدراً لكل ما يتعلق بالراحة النفسية للطالب داخل الصف.

6- تشجيع الطلبة لأكبر وأوسع مشاركة واستثمار وقت الحصة وذلك بعدة طرق هي:

أ) الإعداد المسبق لجلسة التعلم.

ب) انتباه المعلم وفرض الجانب الرقابي والمتابعة.

ت) حركة المعلم وضرورة تغيرها في الصف.

ث) عدم التقطيع لمفردات المادة العلمية أثناء التدريس.

ج) مشاركة الطلبة في إغناء الدرس وحثهم على استخدام خبراتهم.

ح) إدارة وتنظيم الأسئلة من حيث توزيعها ومحتوياتها.

خ) معرفة كاملة بمستويات ارتفاع وانخفاض درجة الانتباه لوقت التدريس فمثلاً الاستيعاب في بداية التدريس ونهايته يكون على درجة عالية في حين ينخفض في

الوقت الثاني من البدء بالشرح وهذه حالة طبيعية ومتفق عليها لذا يستثمر المتعلم الجيد هذه الفترات لإعطاء أكبر حجم من شحنة التدريس.

د) استخدام عامل المفاجئة لإثارة الانتباه باستخدام مثيرات تعلمية مشوقة.

المشكلات الجوهرية ذات الطابع السلوكي:

ومن أبرز هذه المشاكل التي يواجهها نظام التعليم والتربية والمجتمع سوية هي:

أ) الغش:

والغش عادة سلوكية اجتماعية تفتقر للثقافة والوعي التربوي. والغش كعملية يتخذ أشكالاً وأنواعاً مختلفة منها:

1- سرقة المعلومات من الآخرين أثناء الاختبارات.

2- تدوين المعلومات واستخدامها حين الطلب.

3- تزوير الأوراق والإمضاءات والأذون.

4- تزوير الدرجات والعلامات.

5- سرقة مستلزمات الآخرين التعليمية وتجييرها لنفسه.

سمات مشكلة الغش:

1- إنها سرقة لأفكار وآراء الآخرين بدون جهد شخصي.

2- إنها سلوك غير أخلاقي.

3- إنها تخريب للعلم والتعلم والجانب القيمي الذي تنشره المؤسسات التربوية.

4- إنها جريمة تربوية خطرة إذا ما استشرت وتوسعت.

5- لها مردودها السلبي في الوسط الاجتماعي.

6- تخلق من الطالب إنساناً معقداً ضعيفاً منافقاً وغير أمين.

الأسباب الواقعية لاستخدام الغش:

1- عدم دراسة المواد المطلوبة لتأدية الاختبارات لأسباب مختلفة منها ضعف الرغبة في الدراسة وسهولة الحصول على المعلومات من خلال عملية الغش أو عدم قدرة الطالب على فهم واستيعاب المادة العلمية.

2- ضياع الوقت المخصص للدراسة والمذاكرة مما يدعو الطالب للجوء لاستخدام الغش.

3- عدم تقدير العائلة لمسائل الغياب والمشاكل والتي يفترض مشاركتهم المدرسة والمعلمين لعلاجها مما يدعو الطالب للقيام بتزوير الإمضاءات وغيرها.

4- ضغط المعلمين والعائلة على الطالب في الاستزادة من التحصيل العلمي أو الحصول على مرتبة متقدمة دون مراعاة لقدراته الذاتية.

5- صعوبة المادة الدراسية يدفع الطالب لاستنساخ المادة واستخدام الغش.

6- الغياب المتكرر سبب رئيسي في عدم قدرة الطالب على ملاحقة المادة الدراسية.

7- انشغال الطالب بالعمل بعد الدوام لأسباب معاشية واقتصادية أو لأسباب عاطفية تأخذ من وقته الكثير وتسبب له خللاً في أداء واجباته.

8- ضعف الإدارة الذاتية لديه في تنظيم وجدولة برامجه التعليمية.

9- قد يكون الغش أحياناً نوعاً من التحدي لسلطة المعلم أو للتباهي أمام الآخرين.

الدور القيادي للمعلم في إسقاط حالات الغش:

1- تشخيص أنواع وأسباب هذه الحالة وحجمها وزمان استخدامها.

2- تدوين الملاحظات للطلبة الذين يستخدمون الغش.

3- إسقاط حالات الغش في وقتها دون التأخير.

4- محاورة الطالب الغاش لمعرفة الأسباب الحقيقية لاستخدامه الغش.

5- تطمين الطلبة بأن التعلم أهم من النجاح وأن النجاح لا يعتمد أساساً على الاختبارات.

6- وضع خطة تربوية لعلاج هذه الحالة لدى بعض الطلبة.

7- تخفيف عبء المسؤوليات على الطلبة الذين يعانون من مشاكل اجتماعية اقتصادية.

8- إجراء اختبارات متعددة وخيارات متنوعة لإبعاد صورة الفشل عن الطالب.

9- التدريب القيادي الذاتي للطالب وتعويده على التنظيم وتقسيم الوقت للدراسة.

ب) المشاكسة المتعمدة وخلق الفوضى في الصف:

نحن التربويين ننظر إلى المشاكسة وخلق الفوضى بأنها نتائج لأسباب اجتماعية تربوية تتعلق بالقيم والمبادئ ودرجة الالتزام بها كذلك تأثيرات البيئة الخارجية وطبيعة الأقران وتوجهات الطالب.

والمشاكسة نوعان: 1- مقصودة 2- غير مقصودة. ولكل نوع أسبابه الداخلية والخارجية ويفسر البعض الفوضى بأنها اللامبالاة وعدم التنظيم والعجالة في أداء الواجبات وعدم الاهتمام والافتقار للنظافة والدقة وقد تصل بعض الأحيان إلى حالة (الفوضوية) وأسباب هاتين الحالتين:

1- عدم القدرة على تنظيم وإدارة الواجبات بطريقة جيدة.
2- الإهمال العام الشخصي والمدرسي وعدم الاكتراث بالنتائج.
3- عدم التقيد بالتعليمات واللوائح للمؤسسة التربوية.
4- الميل للتخريب وتلويث الممتلكات العامة
5- التطبع والتعود على العقوبات.
6- ضعف الرقابة الأسرية وتوجيهات المعلم والمدرسة.
7- التعبير عن الغضب أو عدم الرغبة في الدراسة والاستمرار بالدوام المدرسي.
8- رفض تحمل المسؤوليات وتجاهل الواجبات انطلاقاً من الميل نحو الاستقلالية.

أما المشاكسة المتعمدة فهي سلوك عدواني وهو مصطلح يعود إلى بعض الاستجابات أو الأنماط السلوكية التي تعرف اجتماعياً بأنها مؤذية وضادة ومخربة وخطرة قد تصل أحياناً لحد الاعتداء على أعضاء الهيئة التدريسية وتتخذ شكلاً من أشكال الغوغاء. يشير عبدالمجيد نشواتي إلى هذه الظاهرة بأنها (استجابة تكمن وراء رغبة لإلحاق الأذى والضرر بالغير وهي نوع من السلوك الاجتماعي غير السوي يهدف إلى تحقيق رغبة صاحبه في السيطرة كما أنها رغبة أو ميل نحو التخريب).

مظاهر السلوك العدواني (المشاكسة والاعتداء):

1- يكون مصحوباً بالشغب والتهيج والتسرع وانفلات أخلاقي أو قد يصاحب ذلك نوع من مشاعر الخجل والخوف.

2- تزداد حدة هذه الظاهرة كلما شعر الطالب بعبء وثقل الواجبات لذلك يخضع لردود الفعل النفسية في استخدام العنف كوسيلة للتخلص من هذه الواجبات.

3- الاعتداء يكون أساساً على السبب المباشر (المعلم - المدير - الطالب) أو على آخرين بغرض الإزعاج والتقاطع من مبادئ التربية العام في الجانب الأخلاقي والقيمي.

4- الاعتداء على الممتلكات أو تخريبها بهدف إزعاج المسبب الرئيسي.

5- عدم الامتثال لمبادئ الانضباط والضبط المدرسي وتعليمات المدرسة واستخدام التهديد اللفظي والمعارضة المستمرة.

6- توجيه النقد وتأليب الآخرين ومحاولة جمع حشد طلابي من مؤيديه.

أسباب ظاهرة العدوانية:

1- عوامل وراثية وبيولوجية تجعل من الفرد حساساً سريع التهيج ضعيف المحاورة، يحب السيطرة، يفرض آراءه، متبجح، يحب المديح، يكره التفوق عليه، متهرب من المسؤوليات. وقد تكون هذه الحالات مكتسبة أو وراثية، لأن صفة الاعتداء تنمي عن ضعف في الشخصية تعوض عن طريق الاعتداء على الآخرين وتحقيق الراحة النفسية للمعتدي.

وقد يكون مكتسباً لأسباب هي:

أ) بعضهم يتعلم السلوك العدواني من خلال الخبرات التي يمر بها.

ب) تقليد النماذج الأسرية (الأب - الأم - الأخ) لما يتمتعون به من سلوك عدواني.

ج) تشجيع العائلة أبناءهم على استخدام هذا الأسلوب باعتباره الطريق السهل للحصول على الهدف المطلوب تحقيقه.

د) قلة الحب والاهتمام وتعرضه دوماً للنقد نتيجة ممارسات خاطئة أو عدم تحمل مسؤولية وفي كل الحالات عدم حصوله على نتائج مثل أقرانه يولد لديه الحقد والغضب على الآخرين.

ه) الطالب العدواني يتسم بالمعارضة المستمرة لكل ما هو إيجابي داخل الصف.

و) عدم إشباع الدافع أو الهدف أو الرغبة تمثل جميعها مصدراً للإحباط وأسبابها هي:

- الشعور بالنقص.

- الشخصية القلقة.

- الموقف.

ولمعالجة هذه الظاهرة يتخذ المعلم دور المرشد والموجه والإداري لإسقاطها أو التخفيف من حدتها بالوسائل التالية:

1- عدم السماح بتصعيد الموقف خلال التدريس واستخدام عامل التهدئة للطالب والصف.

2- كسب أكبر عدد من الطلاب لصالحه بالحق وإشعارهم بخطأ الطالب المشاكس ومحاولة عزله وعدم تمكينه من السيطرة ونشر حالة التردد والخوف بين الطلبة الآخرين.

3- تعويد الطلبة على التفاعل الاجتماعي داخل الصف وتنمية السلوك الاجتماعي.

4- تدريب الطلبة عل تقديم الخدمات والتعاون والإيثار والمذاكرة الجماعية.

5- إملاء المناخ الصفي بالجوانب الإنسانية والرعاية النفسية وتشجيع الطلبة على طرح أفكارهم دون خوف أو تردد حتى لا يشعر بالحاجة إلى العدوان.

6- التعاون المترابط بين المدرسة والبيت والمحيط الخارجي للوقوف على مصادر هذا السلوك.

7- اتباع الأساليب الحديثة من تقنيات تعديل السلوك لعلاج هذه الظاهرة مثل:

أ) تعزيز السلوك المرغوب فيه.

ب) أسلوب النموذج.

ت) أسلوب العلاج.

ث) التجاهل المتعمد.

ج) إرشاد الأقران.

السلوك الانعزالي والتقوقع:

الخجل حالة طبيعية لدى معظم الطلبة ولكن المبالغة وتزايده يسبب العزلة وذلك للدرجة التي تعوقهم عن التفاعل الاجتماعي السليم وتحرمهم من فرص النمو والتعبير عن الذات. والانعزال

لدى بعض الطلبة حالة تستحق من المعلم بذل الجهود العلاجية عندما تصبح مصدراً لإحباط معنويات الطالب والتي تؤدي أحياناً إلى التقوقع وسوء تكيف الشخصية العامة. والعلة يعرفها نادر الزيود (انفصال عن الآخرين وبقاء الفرد متفرداً وحيداً معظم الوقت، الذي يتفادى الاتصالات الاجتماعية أو يتهرب منها ولا يتمتع بأي نوع من النشاط). إن دور المعلم في ملاحظة هذا السلوك داخل الصف والذي طالما يظهر بسيطاً وذلك لازدحام ساحة الصف بعدد الطلاب، إلا أن المعلم هو الرقيب الذي يستكشف صفة ويرى ما فيه قبل غيره، فالطفل الانعزالي يميل للانسحاب من الموقف الاجتماعي ويتحاشى الاختلاط أو المشاركة اللفظية أو الحركية. ولاتباعه هذا النمط من السلوك يصاب عادة الطالب بالإحباط الذي يؤدي إلى التوتر والقلق النفسي لديه. ولكي يشخص المعلم الطالب المنعزل عليه أن يلاحظ الصفات التي يتحلى بها هؤلاء:

1- ضعف قدرته على مخالطة الآخرين وصعوبة تنظيم حواراته معهم، ويبدو وكأنه يتعقد عندما يمارس هذا التفاعل الاجتماعي.
2- يتجنب بناء علاقات مع الآخرين أو استخدام الاتصال مع الآخرين.
3- يتهرب من الإجابة للأسئلة الصفية ويبتعد عن الحوار ويتجاهل المواجهة.
4- يفتقر للمهارات الاجتماعية ويتحاشى العمل التطوعي والمشاركات مع الطلبة.
5- انطوائي الصفة مع اكتئابه المستمر بدون سبب.

موقف المعلم لمعالجة السلوك الانعزالي:

1- اكتشاف الطلبة ذوي السلوك الانعزالي في وقت مبكر والبدء بزجهم في الممارسات والأنشطة الصفية.
2- تشجيع الطلبة على بناء علاقات اجتماعية دون استثناء أحد داخل الصف الدراسي.
3- تعزيز الجانب المعنوي والمادي للطالب الانعزالي كلما اشترك في نشاط اجتماعي.
4- عدم إهمالهم بل دعوتهم للمشاركة الصفية والإجابة عن كل الاستفسارات الموجهة لهم.
5- تدريبهم على الحديث والاستماع لهم دون تأنيب وتعويدهم على الاسترخاء العضلي التام الذي يعتبر مضاد مباشر للقلق.

6- زرع الثقة بنفس الطالب الانعزالي وتجريده من الأفكار الخاطئة حول ضعف قدرته ومهاراته.

تعديل السلوك:

يعرف جمال الخطيب السلوك على أنه (كل ما يفعله الإنسان ظاهراً كان أم مخفياً وينظر إلى البيئة على أنها كل ما يؤثر في السلوك، ولأهداف القياس الموضوعي ينظر إلى السلوك على أنه مجموعة من الاستجابات وإلى البيئة على أنها مجموعة من المثيرات وهذا لا يعني أن السلوك مجرد رد فعل للبيئة).

أما السلوك داخل الصف فهو كل ما يصدر من الطلاب من نشاط صفي ويقسم إلى صنفين: **سلوك تعليمي وسلوك انضباطي.**

أنواع السلوك:

1- **سلوك عقلاني:** وهو نوع من السلوكيات يتم نتيجة عمليات فكريه ومنطقية وقدرة عالية من التنبؤ والاستقراء يتم عبرها الوصول إلى سلوك معين ومطلوب. فكل ما يقوم به الطلبة داخل غرفة الدرس يعتبر سلوك عقلاني.

2- **سلوك إجرائي:** نوع من السلوك يصدر عن الكائن الحي لعوامل وراثية وبيئية معاً وهو ما يقوم به الفرد من أعمال للتفاعل مع البيئة وتسخيرها لصالحه تبعاً للنتائج التي يفرزها هذا السلوك. فالطالب في غرفة الصف يمارس هذا السلوك الضحك وترك مقعده والأكل في الصف.

3- **سلوك استجابي:** وهو سلوك لاإرادي ينبع آلياً من الفرد نتيجة مثيرات محددة وينقسم هذا النوع من السلوك إلى:

أ) سلوك صفي غير متعلم.

ب) سلوك شرطي متعلم.

عوامل التأثير في السلوك:

1- **عوامل وراثية:** ما يتوارثه الفرد من خصائص بيولوجية وأنماط سلوكية، فقد دلت البحوث والدراسات على الأغلبية تأثير هذه العوامل على سلوك الفرد حيث يتطرق نعيم الرفاعي (إذا كان سلوك الفرد يتغير مع تغير الظروف المحيطة ويتغير بتأثر ما يحدث عند الشخص من تعلم فإنه يتغير كذلك بتأثير من الخصائص الفسيولوجية العاملة دخل الشخص التي يكون بعضها على الأقل متأثراً بالوراثة). بمعنى أن هناك علاقة ذات معنى بين الوراثة والسلوك مثل الفرح، الغضب، الانعزال، الاكتئاب.. الخ.

2- **عوامل أسرية:** للأسر تأثير كبير في سلوك الأبناء وبناء شخصياتهم، والحياة البيتية لها الأثر الأكبر في تحديد سلوك الأبناء والتأثر به وقد أيدت الدراسات والبحوث العلاقة الارتباطية بين سلوكيات الوالدين في تنشئة أبنائهم وسلوكيات هؤلاء الأبناء مما يؤدي ذلك إلى سلوك سوي أو غير سوي.

3- **عوامل بيئية:** وهي مجموعة العوامل التي تتصل ببيئة المتعلم من مثيرات طبيعة كالماء والهواء والحرارة والبرد وغيرها أو تكون مصدر اجتماعي كالعائلة والأصدقاء كذلك تأثيرات الوعي والتحصيل الثقافي ومستوى ودرجة البيئة التي يتعايش فيها الفرد.

4- **عامل الصداقات والأقران:** للأصدقاء والأقران دور كبير في حياة المتعلم فهو يتأثر ويؤثر بهم ومنهم وللأصدقاء في المجالات المعرفية والانفعالية والاجتماعية آثار جمة لتغيير سلوك الفرد العام والخاص.

5- **المجتمع:** وهو المعين الذي لا ينضب يرفد المدرسة بالطاقات التي يجب أن تصقلها المؤسسة التربوية وتحولها إلى مصادر علمية ثقافية تعود لتخدم المجتمع من جديد. فالفرد يتأثر بالمجتمع بكل قيمه وعاداته وتقاليده ونتيجة لذلك تتوالد لديه جملة من سلوكيات تنتمي لهذه القيم.

تعديل السلوك.. المعاني والدلالات:

يعرف هذا المصطلح على أنه مجموعة من الإجراءات منظمة ومرتبة علاجية القصد الهدف منها ضبط المتغيرات المؤثرة في السلوك لتحقيق الأهداف المطلوبة والممثلة في تغيير السلوكيات ذات الأهمية الاجتماعية والمرغوب فيها.

عرفه نصر العلي (أنه تغيير السلوك عن طريق تغيير الظروف المحيطة به سواء منها الظروف القبلية التي تسبق ظهور السلوك أو الظروف البعدية التي تحدث بعده، والذين يشتغلون بهذا الميدان يعتقدون أن الفرد يسيء التصرف، إما لأنه تعلم أن يسيء التصرف أو لأنه لم يتعلم كيف يحسن التصرف أو كلاهما معاً. وفي كل الأحوال يمكن إعادة تعليمه بحيث يحسن التصرف) من هذا يتضح أن (تعديل السلوك) يعني تغيير السلوك بتغيير الظروف للبيئة المحيطة بالمتعلم وإعداده إعداداً سليمُ ليقوم بالدور الذي ينسجم مع تلك الظروف ومتطلباتها والتحلي بسلوك مرغوب به وهذا ما تهدف إليه عمليات التوجيه التربوي والإرشاد والعلاج النفسي وغيرها.

أساسيات تعديل السلوك:

هناك أسس ستة أشار إليها جمال الخطيب تمثل الطريقة التحليلية للسلوك الإنساني هي:

1- السلوك تحكمه توابعه أو نتائجه.

2- التأكيد على السلوك القابل للملاحظة المباشرة.

3- التعامل مع السلوك على أنه مشكلة وليس مجرد عرض لها.

4- السلوك غير المرغوب تحكمه القوانين نفسها التي تحكم السلوك المرغوب به.

5- السلوك الإنساني ليس عشوائياً بل يخضع للالتزام القانوني.

6- تعديل السلوك منهجية تجريبية.

العمل على تعديل السلوك.. الجانب التطبيقي:

1- تحديد السلوك المستهدف (وذلك عن طريق مقابلة الفرد المطلوب تعديل سلوكه بعد جمع المعلومات منه واستحصال موافقة أهله لإخضاعه لبرنامج التعديل).
2- تحليل السلوك المستهدف.
3- قياس السلوك المستهدف، مراقبة سلوك الفرد يومياً.
4- تحديد العوامل ذات العلاقة الوظيفية بالسلوك المستهدف والمسؤولة عن حدوث المشكلة السلوكية.
5- وضع وهندسة خطة للعلاج وتحديد الوسائل والمستلزمات العلاجية.
6- تنفيذ خطة العلاج ومتابعة عملية القياس اليومي لسلوك المتعلم.
7- تقويم برنامج العلاج ضمن فترة زمنية محددة وتقرير الإيجابيات والسلبيات فيه.
8- متابعة السلوك حتى بعد العلاج للتعرف على مدى نجاح العلاج.
9- تأشير التغييرات الحادثة نتيجة العلاج للسلوك المستهدف وتوثيق النتائج.

وسائل تعديل السلوك:

أشارت بحوث أجرتها جامعة القدس حول إدارة الصف حول هذا الموضوع والتي أشرت فيه أربع وسائل لتعديل السلوك هي:

1- تقوية السلوك الموجود والذي يتصف بالإيجابية باستخدام مبدأ (التعزيز الإيجابي). وهو مثير يتبع السلوك ويزيد احتمالات ظهور هذا السلوك في مواقف لاحقة مشابهة أو يعرفه محمد خميس (الإجراء الذي يؤدي فيه حدوث السلوك إلى توابع إيجابية، معززات إيجابية الشيء الذي يترتب عليه زيادة احتمالات حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة). والتعزيز الإيجابي يأخذ أشكالاً رئيسة هي:

أ) معززات تستهلك وتنقسم إلى:

1- معززات غذائية: وهي عبارة عن حجم الإشباع الذي يستهلكه الفرد الذي يتحدد بموجبه مقدار فعالية المعزز.
2- معززات مادية: وهي الأشياء التي يحبها الفرد.

3- المعززات الرمزية: تزويد المتعلم ببعض الأدوات نتيجة تأديته سلوك مرغوب فيه والمطلوب تقويته.

4- المعززات النشاطية: السماح للمتعلم بتأدية الأنشطة التي يحبها عندما يؤدي سلوكاً مرغوباً فيه وهذه المعززات تستند إلى قانون برميان (السلوك المحبب لدى الطفل سيعمل كمعزز للسلوك غير المحبب).

5- معززات اجتماعية: وهي شائعة ومتوفرة وتأخذ الطابع المعنوي واللفظي من قبل المعلم للطالب.

تطوير السلوكيات المستجدة:

على المعلم ملاحظة سلوكيات المتعلم بدقة وعندما يشعر بأن المتعلم قادرعلى إفراز سلوك جديد مرغوب به يعمل على تعزيز ذلك السلوك حسب برنامج معد لتطوير هذا السلوك المستجد بإجراءات تربوية هي:

1- **طريقة التقريب المتتابع:** وهي المتابعة المستمرة للخط البياني للسلوك الذي يبديه المتعلم والذي يتطلب من المعلم تقدير المعزز الفوري القادر على الاستجابة لهذا السلوك. وهو نوع من التعزيز النهائي يهدف إلى إحداث سلوك لم يكن موجوداً. وعليه فإن هذا النوع من الإجراء يتطلب ثلاث خطوات أساسية:

أ) تحديد السلوك النهائي.

ب) تحديد السلوك الأولي.

ج) تخطيط خطوات التقريبات المتتابعة بحيث يتم الانتقال تدريجياً ومنظم من مستوى أداء سلوكي إلى مستوى أداء سلوكي آخر.

2- **النموذج (القدوة)** :اقتداء المتعلم بالنموذج بدءاً من أفراد الأسرة والمحيط والعائلة المدرسية الذين يقدمون المعززات أو الذين يتفردون بسمات خاصة والذي يدعو المتعلم إلى تقليد النموذج ومنها المعلم الذي يتأثر بشخصية عدد غير قليل من الطلبة. إن عملية تقليد النموذج يمكن أن تؤدي إلى تعلم أنماط سلوكية جديدة لأنه يساعد على تقليل أو زيادة

سلوكيات موجودة أصلاً.

أنواع التأثر بالنموذج:

يشير دونالد شطي إلى ثلاثة أنواع مؤثرة في المتعلم ارتباطاً بالنموذج هي:

أ) النمذجة الحية يقوم فيها النموذج بتأدية سلوكيات مستهدفة وبوجود المتعلم المطلوب إكسابه تلك السلوكيات.

ب) النمذجة المصورة يشاهد فيها المتعلم صوراً وأفلاماً.

ج) النمذجة بالمشاركة يقوم فيه المتعلم بمشاهدة نموذج محدد ثم يقوم بتأدية السلوك المستجاب له.

3- **الإيماء والتلميح** :يحتاج المتعلم دوماً في الصف وأثناء عملية التعلم إلى مساعدة المعلم وقربه له ليتمكن من تأدية السلوك المرغوب به وذلك بواسطة مثيرات تحفز لديه حدوث السلوك لغرض احتمالية تأدية المتعلم السلوك المستهدف. والتلميح هي العلامة المصممة لإثارة ذاكرة المتعلم بالاستجابة الصحيحة للسلوك المستهدف والتلميح أو الإشارة تقسم إلى ثلاثة أنواع:

أ) اللفظي.

ب) الإيمائي.

ج) الجسدي.

4- **التعميم والتمييز:** وهو مبدأ مهم في تعديل السلوك والتعلم ومعناه المثيرات تتشابه فيما بينها ولكن ضمن معاني مختلفة. فالأنماط السلوكية في موقف تعليمي معين لا تصلح لموقف تعليمي آخر. مثلاً الغناء مسموح في الرحلات الطلابية ولكنه ممنوع في غرفة التدريس. لذا فالمعلم مسؤول أيضاً في كيفية مساعدة الطالب على التمييز والتعرف على المواقف المناسبة هناك أربعة أنواع من التلميحات تؤكد السلوك المناسب هي (المكان - الزمان - الأشخاص - العواقب المتتالية). أما التعميمي فيعني المثيرات المتشابهة تحصل

على الاستجابة نفسها. بمعنى أن ما يتعلمه الطالب في موقف يمكن تطبيقه في موقف أو مواقف أخرى.

الكيفية في المحافظة على السلوك المستجد:

في غرفة الصف يكون المعلم منشغلاً مع مستلزمات المناخ الصفي ومتطلبات التعلم في تخطيط وتنظيم ورقابة ومتابعة سلوك ونواتج تعليم. ولزحمة تكاليف هذه المسؤوليات في الوقت والجهد تبقى مسألة مركزية وجوهرية تحظى باهتمام المعلم وهي (السلوك الصفي المنظم)، لهذا ليس من الضروري أن يكتفي المعلم باعتماد سلوك طلابي مستجد أو يطوره وينميه وإنما كيف يتابعه ويتأكد من استمراريته ورسوخه لذلك يتخذ المعلم إجراءات معينة لجعل هذا السلوك المستجد صفة دائمة للطالب:

1- **مبدأ التعويض:** كيفية استخدام مبدأ الإثابات وتنويعها حسب تأثيرها بإجراءات أخرى هي:

أ) استخدام إجراء التعزيز الشرطي، وهي المثيرات التي لا تكون أصلاً ذات وظيفة تعزيزية.

ب) تغيير عامل التعزيز، لكي لا يفقد التعزيز كفاءته يستبدل بمعزز آخر.

ج) استبدال المعززات المادية بمعززات أكثر تجريداً.

د) استخدام الحوافز اللفظية.

ه) أن يواجه عامل التعزيز نوع الحاجة عند المتعلم.

2- **التعزيز التتابعي:** تقديم التعزيز بين فواصل وفترات ويستخدم في الحالات التالية:

أ) عندما يكون مراقبة السلوك متقطع.

ب) عندما يتحمل المتعلم مدة أطول من عدم التعزيز.

ج) تقليل التعزيز المستمر تدريجياً بمعززات تتابعية أكثر فاعلية في استمرارية السلوك.

د) يستخدم بعد اكتساب المتعلم سلوك جديد مطلوب تقويته.

ه) أن يستخدم هذا النوع بصورة مفاجئة وبدون توقع من المتعلم.

إدارة السلوك الجيد بإسقاط السلوك الغير مناسب (المبادلة السلوكية الإيجابية):

المعلم مدعو دائماً لتعميق الجوانب الأخلاقية والقيمية للمتعلم وهذا بدوره يؤدي إلى محاولة إسقاط وإلغاء السلوكيات الغير مناسبة لدى المتعلمين لأنها سوف تسبب الأذى والضرر لمجمل العملية التعليمية وتعمل على تلويث المناخ الصفي والانصراف للقضايا الجزئية على حساب المسائل الأساسية والتي محورها المتعلم ولأجل التقليل من ظهور هذه السلوكيات الغير مقبولة في غرفة الصف يتخذ المعلم الإجراءات التالية:

1- **الإشباع:** يعني الدرجة التي يصل إليها المتعلم من الإشباع نتيجة كثرة المعززات التي استحوذ عليها مما يدعو لفقدان قيمة المعزز، أو السماح له بتكرار السلوك الغير مناسب حتى يمل منه. ويمكن استخدام هذا المبدأ في الحالات الآتية:

أ) عندما لا يكون سلوك المتعلم حاداً وعدوانياً.

ب) عندما يشعر المتعلم بالحاجة لأن يتعلم عواقب سلوكه.

ج) لتعريف المتعلم على أخطائه.

2- **الإطفاء:** يعني إيقاف (إطفاء) المعززات عن المتعلم عندما يسلك سلوكاً غير مناسب، لأن المعروف أن المعزز عندما يعطى للمتعلم يقوي سلوكه ويجعله سلوكاً مرغوباً فيه وعندما يطفئ المعزز يفترض أن السلوك الغير مناسب بالانحسار حجماً وكماً وممارسة.

3- **التعزيز السلبي:** وهو عبارة عن استخدام التعزيز بعد حدوث السلوك المرغوب به مباشرة بعد أن تم إزالة مثير مؤذي. والتعزيز السلبي إجراء يختلف عن مصطلح العقاب وهذه الاختلافات يجب أن يراعيها المعلم داخل الصف وأن لا يصل بالمعزز السلبي للحد الذي يحوله إلى حالة من العقاب ويفقد بذلك مضمونه التربوي، لذلك يجب على المعلم أن يعرف الاختلافات بين المعزز السلبي والعقاب تندرج في الملاحظات الآتية:

أ) التعزيز السلبي أكثر فاعلية من العقاب وذلك بسبب حالة التحسن في السلوك ينتهي التعزيز السلبي.

ب) التعزيز السلبي يزيد من تماسك السلوك المناسب في الوقت الذي يعمل العقاب على إيقاف السلوك الغير مرغوب به.

ج) العقاب للمتعلم يستمر دون النظر لمتغيرات سلوكه أما التعزيز السلبي يتيح الفرصة للمتعلم بإنهاء سلوكه المؤذي عندما يختار السلوك المقبول.

د) في حالة التعزيز السلبي يعي المتعلم ما هو مطلوب منه من سلوك جديد يؤدي وينهي العقاب أما حالة العقاب فإنه يستمر حتى ولو ظهر منه سلوك مرغوب به.

الفصل الرابع

تنظيم الإجراءات الانضباطية
وإدارة المفهوم النظام الصفي

الفصل الرابع

تنظيم الإجراءات الانضباطية وإدارة المفهوم النظام الصفي

في هذا الفصل نتطرق إلى موضوع يتعلق بسلوكيات المتعلمين وقدرات المعلم القيادية في إدارة النظام داخل غرفة الصف وتنظيم الإجراءات الانضباطية فيها. إن الإدارة الصفية تتطلب باستمرار نظاماً مستتباً فيها وهو ركن أساسي من أركان العملية التعلمية التربوية وتعتبر من العوامل الجوهرية لنجاح قيادة المعلم في تنفيذ مهامه ومسؤولياته وسيطرته المتوازنة مع طبيعة أجواء الصف التربوية والإنسانية ولأجل التواصل مع هذا المضمون والتفاعل مع مفرداته لابد من التطرق إلى المفاهيم والمعاني الأساسية والتي ترتبط بإدارة التعلم وتنظيم الصفوف وطبيعة النظام وأبعاده الإيجابية والسلبية في تلك الغرفة.

معنى النظام:

يشير د. طارق البدري إلى معنى النظام (أنه صفة إدارية تنظيمية الهدف منها تحقيق الالتزام والتقيد بالأسس التي تدعو إلى توظيف صيغ الاحترام لمبادئ المناخ التدريسي لكي تستمر العملية التعلمية التعليمية ضمن مساراتها الأصولية دون الإخلال لطبيعة هذا المناخ).

كما يعرفه ستيوارت (النظام هو وضع كل شيء في موقعه المناسب ووضع كل شخص في موقعه اللائق وربط الأشياء بعضها ببعض من أجل تكوين وحدة إدارية متكاملة أكبر مما هي عملية رقابة سلوك) ويعرفها جون ديوي (عبارة عن تحديد المسؤوليات والسلطات وربط المواقع بالأشخاص وتحديد العلاقة بينهم بجهد جماعي لتحقيق أهداف العمل). وفي ضوء هذه التعارف يظهر ما يلي:

1 أسس العلاقة والتفاعل القائمة بين الأفراد والجماعات وبين الوظائف الاجتماعية.

2- إخضاع وتوجيه دوافع وميول الفرد وقواه الفطرية وطاقاته المبدعة.

وتأسيساً على هذا المضمون فلابد من التأكيد على دور القيادة الصفية والعاملين في الإدارة المدرسية في تحمل المسؤولية المباشرة لإبراز أهمية النظام الذي تكمن فيه الحالات التالية:

1- النظام عامل مهم في مساعدة المؤسسة التربوية على تحقيق أهدافها التربوية.
2- يسهم في انسيابية عملية التعلم والتعليم وإنهاء المناهج حسب توقيتاتها المحددة.
3- تنسيق الأعمال داخل الصف والاستفادة القصوى من الشحنة التدريسية وتسهيل عمليات المتبعة والرقابة وتقويم النواتج.
4- المساعدة في ترسيخ الأهداف السلوكية والعمل تحت شعار التعاون المتبادل والمشاركة العملية فيما بين المعلم والطلاب وما بين الطلاب بعضهم مع بعض.
5- الموازنة ما بين حقوق الطلبة وواجباتهم اتجاه المسؤولية التربوية للمدرسة ولنظام الصف.

الانضباط:

يعرف الانضباط على أنه التقيد، الالتزام، الطاعة، التنفيذ، الحزم. وهناك أنواع من الانضباط وهي كما يلي:

1- **انضباط ذاتي:** قدرة الطالب على تحقيق حالات الالتزام والتقيد بالتعليمات المدرسية والعمل وفقاً لمضامينها وأعرافه عبر توجيه ورقابة ذاتية لميوله ورغباته وحاجاته والوصول إلى سلوك تربوي اجتماعي مقبول ومتناسب مع متطلبات المناخ الصفي.
2- **انضباط خارجي:** وهي مجموعة التوجيهات والتعليمات والتنبيه الصادر من المعلم أو المدير أو مسؤول الصف إلى الطلاب ودعوتهم للالتزام بالقواعد والأعراف لمناخ الصف التعليمي.

دور المعلم في تنمية الانضباط الذاتي داخل الصف:

1- الإدارة الجيدة للمواقف التعليمية من قبل المعلم وتعميق التفاعل مع الطلبة وتنمية أدوارهم التعلمية والتعليمية.
2- تخطيط وإدارة الوقت للحصة التدريسية ووضوح التنظيم فيها وتوفير مستلزمات نجاح الدرس.

3- تعليم الطلبة لمبادئ الإنصات واحترام الآراء وعدم التقاطع وديمقراطية الطرح والنقد الموضوعي.

4- تعويد الطلبة على تنفيذ الواجبات والمطالبة بالحقوق أو الموازنة بين كفتي الحقوق والواجبات وإسقاط النفس المطلبي لديهم وتمويله إلى نفس إيثاري تعاوني.

5- التحكم يولد السيطرة والتحكم صيغة تربوية قيادية تعني تحكم المعلم بالمادة قبل التحكم بمجريات المناخ الصفي.

6- فرض الرقابة يجب أن لا يبالغ بها لأن الرقابة تفرض في جانبين:

أ) فرض رقابي لسلوكيات الطلبة وما يترتب عليها.

ب) فرض رقابي لمسيرة التعلم والتدريس وما ينتج منها.

وفي كلا الحالتين فالرقابة يجب أن تكون موضوعية وواقعية وأن لا تولد لدى الطلبة الخوف والانكماش والقلق بل تشعرهم بضرورة هذه الرقابة لنجاح المناخ الصفي.

7- تثمين وتعزيز السلوكيات الانضباطية الطلابية واعتبارها قدوة للآخرين.

مؤثرات تفعيل النظام لإدارة الصف الجيد:

في رأي العدد من المعنيين بالحقول التربوية والإدارية والإنسانية أن القائد بممارساته وأسلوب قيادته وخبرته وعلمه ومبادئه وطريقة تفاعله مع الجماعة التي يستخدمها مع من يقودهم مع توفير عوامل مساعدة أخرى منها معرفته الكاملة بديناميكية ومزاج تلك المجاميع وكيفية إدارته المعلومات والوقت والحاجات والاهتمامات لتلك المجموعة، وما يترتب على ذلك من برمجة للفعاليات والأنشطة الصفية. ولكن هذا لا يعفي الطلبة من دورهم في التأثير لمبدأ النظام الصفي، كما أن النظام والانضباط الصفي يتأثر بيئة الصفة المادية بكافة أنواعها ومن هذه العوامل والمؤثرات لتفعيل النظام وحفظ الإدارة الصفية بشكلها الصحيح ما يلي:

أ) **نوعية النمط الإداري والقيادي في الصف:** المعلم هو الذي يحدد طبيعة المناخ الصفي من خلال ممارساته التي يستخدمها في تنظيم الأنشطة الصفية وإدارة التعلم فيه،

وعليه فإن الإدارة الديمقراطية التي تتيح للطلبة الكثير من الحرية في التعبير عن حاجاتهم وأفكارهم ومعتقداتهم وميولهم ومشاكلهم يوفر قسطاً كبيراً من الصحة لهذا المناخ. إن التبادل المبني على الاحترام بين أفكار وطروحات المعلم وبين الطلبة واستخدام النقد الموضوعي وطرح الخيارات والبدائل واتخاذ القرارات الجماعية يضفي راحة واستقرارا نفسيا كبيرا للطلبة والمعلم ويجعله قادراً على توظيف إمكانياته لخدمة الأهداف المرجوة.

ب) **التعليمات والتوجيهات:** كما سبق وطرحنا أن الصف هو عالم خاص تجري فيه كل ما يتصل بحياة الطالب تربوياً وعلمياً. فالطالب يعيش ازدواجية التعليم والبيئة الخارجية والتي يتأقلم ويتكيف معهما حسب قدرة وحجم تأثير كل منهما فيه. وغرفة التدريس عالم له مستلزماته واحتياجاته وسبل نجاح مهماته فالطالب يعيش فيه أكثر من ربع وقت اليوم الواحد وقد يتجاوزه للنصف في كثير من الأحيان لهذا فهو يتوقع وجود مناخاً سليماً متقداً صحياً يلبي ما يحتاجه من ميول ورغبات واهتمامات ضمن أكبر مجموعة تمثل العائلة الأوسع وهم الطلبة يتعلم منهم ويعلم فيهم يأخذ ويعطي يؤمن ولا يؤمن يرى ويقتنع أو لا يقتنع إلى أن يصل إلى صياغة مفاهيمه وهندسة أفكاره بإطار تقدمي متحضر يستند للثقافة والمعرفة.

ولكي ينجح المعلم في قيادة وإدارة الصف واستناداً لكل ما سبق من مسؤوليات في توظيف قواعد ومبادئ وتعليمات الصف الدراسي وحفظ النظام فيه عليه العمل بما يلي:

1- الاستمرار دوماً بالتذكير بالقواعد السلوكية المطلوب اتباعها من قبل الطلبة وضرورة استيعاب الطلبة لها.
2- التأكيد على النتائج الإيجابية للالتزام بتنفيذ هذه التوجيهات والقواعد للطلبة والمدرسة.
3- وضع خطة ومعايير في كيفية استخدام هذه القواعد والمبادئ لتكون فاعلة ومؤثرة.
4- تقدير القدوات والنماذج الملتزمة بهذا الجانب وتشجيعها وإبراز أسمائها.

ج- وضوح الأهداف وأساليب تحقيقها.

د- الكيفية في الاستخدام الامثل للتعزيز والعقاب.

ه- التعاون والمشاركة بين الطلبة - المعلم.

و- استخدام مبادئ ضم الاعتبارات الاحترامية وبإطار خدمة الأهداف والوعي العالي في مسائل النقد البناء والنقد الذاتي - الصمت مع العمل والهدوء في الإنجاز - الرغبة في العمل الجاد وتقديم الخدمة داخل الصف للآخرين - الشوق في التعاون مع المعلم وتحمل جزء من مسؤولياته - توفير مستلزمات التعلم التربوي والتقني - ترجيح كفة الجانب العملي على الجانب النظري في التدريس - شمولية التشارك في الفعاليات والأنشطة وعدم التخصص على مجموعات محددة - التنويع في الأساليب والوسائل للاتصال بين المعلم والطلبة.

المعلم والمناخ الصفي.. إدارة وقيادة وتنظيم.. التعليم والتدريس

دلالات ومفاهيم لمصطلح المعلم المتعلم:

قد يبدو العنوان غريباً في موضوع أصبح معلوماً لدى الجميع وهو (المعلم) ذلك الشخص الأداة الموظف في خدمة المسؤولية والواجب التربوي، عليه تقع عبء وحمل الوزن النوعي والكمي للعملية التربوية ومستقبليتها وآفاق تطورها، من هذا المنطلق ماذا نعني بالمعلم المتعلم؟ المعلم كما أعلم وحسب الفلسفة التي أحملها بين طيات ذهني الشخص الذي يتقن مهارات وفن التدريس المثير للتفكير وأداة مناخ الصف وتنظيم حواراته الاستقصائية واستخدام الوصف الذهني ومعالجة المشكلات لغرض تنمية الطاقة الفكرية والتحليلية للطلاب ودعوتهم لنهل المعرف من مصادرها والتوصل للاستنتاج العلمي وإحداث التعلم لديهم وحفز المثيرات وتأجيج الدافعية وتعلمهم المستقل، يقول الدكتور محمود الحيلة وأوافقه في الاسترسال التحليلي الذي يتحلى به (إننا نسعى إلى معلم أكاديمي تربوي تكنولوجي موهوب، ذكي، متقن وممارس لمهارات التدريس الفعال، ومخطط ومصمم ومنفذ ومقوم وقادر على إيجاد بيئة تعلم نشطة متفاعلة يعمل فيه الطالب بكل قدراته وإمكاناته). إن هدف التربية الحديثة كونها عملية تعمل برأسمال ثمين هو الإنسان والأهم من ذلك بناء الإنسان، لهذا فالتربية كحقل واسع وعميق يتطلب ديناميكية متطورة تعمل باتجاه توفير بيئة تسهم في تشكيل الشخصية للإنسان في المجتمع،

وتخلق لديهم الصفات لتنمية التوازن جسمياً وعقلياً ونفسياً وفق إطار إيديولوجي للمجتمع. وعبر هذا المفهوم تقف المدرسة والمعلم كأدوات تربوية لتحقق هذه الأهداف والمعلم فيها الشخص المفوض والمزود بالسلطة لتنفيذ ومتابعة مناهج وبرامج المدرسة بصورة دقيقة وإتقان عال ومن خلال إدارته لطلبته وتنظيم أمورهم وتفاعلاتهم يستطيع تشخيص مواطن القصور وسلبيات النهج الغير كفوء، وبالتالي قدرته في وضع تصوراته بما هو كفيل للعلاج الصحيح. هذا الدور مانح له موقع ومهنة في الإدارة والتنظيم الصفي يرتكز على الأصول النظرية وتطبيقاتها الميدانية. يشير كوبر (Cooper) بهذا الخصوص أن الاتجاه السائد لهذا الشأن هو تشجيع التجديد والتطوير التربوي والذي ينبع من العمل المدرسي، وعليه فإن المعلم يجب أن يمتلك القدرة على التجديد والتطوير والابتكار والمبادرة لأن المسالة تعتمد على مدى كفاءة المعلم واستعداده الشخصي للقيام بهذه المهام.

المعلم المتعلم الفعال؟

1- هو الشخص الكفوء الذي يهيئ المناخ الذي يزيد من تماسك ثقة المتعلم بنفسه ولا يدمرها ويقوي روح الإبداع ولا يقتلها ويثير التفكير الناقد ولا يحبطه ويفتح أبواب التحصيل والإنجاز ولا يغلقه.

2- الذي يشعر بأن مهمة تطوير قدرات ومهارات الطلبة على التفكير المبدع هدف تربوي ومسألة جهرية.

3- المعلمون هم الأشخاص الذين لديهم وظائف ومهام مهنة أساسية منها مساعدة لآخرين على التعليم والتطور بطرق تقنية حديثة وتحقيق نواتج تعليمية عالية بعيداً عن مصطلحات التربية والتعليم والتدريس (كوبر 1999).

4- المعلمون يثقفون ثم يستخدمون من قبل المجتمع للمساعدة في إنجاز الأهداف المخصصة للمنهاج ويتم إعدادهم لتطبيق التربية المنهجية التي يسعى إليها المجتمع من عوامل القوة المستخدمة فيه للمساعدة على التربية الفكرية على نحو إبداعي بالاستقصاء والبحث الشخصي وتزويد المجتمع بعناصر مفكرة.

إدارة التعليم والتدريس بكفاءة وفاعلية:

التدريس الكفوء والفاعل صعب التحقق وصعب الوصف، فمعيار الوصف والقياس غير مناسب لأن التدريس قد يكون كفوءاً وفعالاً لدى معلم وقد يكون متدنياً ورديئاً عند معلم آخر، لأن معايير القياس مختلفة للاثنين، هكذا يقول الدكتور الحيول. والملاحظ أن التدريس من حيث المبدأ والقاعدة لا يختلف ولكن لون وفن وشخصية المعلم تلعب دوراً مهماً في إحداث حالات الاختلال في ممارسته. فمعلم يدير وينظم الصف بطريقة كفوءة ترتكز على أسس وقواعد عالي التأثير مؤكداً فيها على المحتويات الفكرية في ضبط السلوك والقدرة على تعديله وسيادة النظام بإطار ممارسة حرية الخيار والبدائل ولتعبر عن الحاجة وآخر يدير الصف تبعاً لمعاييره الشخصية، والسؤال الذي يطرح نفسه ما هو التدريس الفعال؟ هو النوع الذي يدار وينظم التجربة والأمثلة والمعلم الفعال هو القادر على إيصال المعارف والمعلومات مع تقدير المستوى الاستيعابي لطلبته وملاحظة نتائج التعلم المقصود:

1- الأهداف.

2- الطريقة.

3- النواتج التعليمية.

بدون الأهداف تصبح إنجازات الطلبة عشوائية وغير منظمة تفتقر لأطر الفعالية لأن المعلم لم يكن فاعلاً. إذن المعلم الكفوء والفاعل هو الأداة التربوية القادرة على جلب وتوفير التجارب والأمثلة البيئية الحية للتعلم المقصود. يرى البعض وليس الجميع أن البُعد التفاعلي المؤثر وكفاءة المعلم تكمن في شخصيه وسماتها القيادية فهو على الغالب أليف ودود متفتح متوازن مستقيم الأخلاق جريء صادق قريب للطلبة، لقد أجرى ديفيد راينر بحثاً عن صفات المعلم عام 1996 وجد أن صفات العدل، الديمقراطية، تحمل المسؤولية، اللطف، العطف، مبتكر، حذر، جذاب، ذكي، هادئ، متزن، ثقة عالية بالنفس، أما المعلم الغير كفوء وفعال يتصف بأنه متحيز، تسلطي، متحفظ، مقيد، خشن، متبلد المشاعر، غريب الأطوار، سريع الغضب، لامبالي، غير واثق.

التدريس علم وفن يحتاج إلى قيادة وتنظيم لكي يتلاءم مع الطلبة وتطوراتهم المرحلية، لأن الطلبة يحتاجون أن يعرفوا الأحداث خارج نطاق الحجرة الصفية، ويمتلكوا المهارات والمعارف عن المناهج التي يدرسونها، ويتعلمون منها ليصبحوا قادرين على التمييز ما هو سلبي وما هو إيجابي وما هو مطلوب أو غير مطلوب ويعرفوا كيف يتعلم الفرد وكيف يجعل من البيئة داخل الصف وخارجه حيزاً للدراسة.

المواصفات العامة للمعلم الكفوء وقدراته الفاعلة:

تطرق العالم سميث (Smith, 2000) أن هناك أربعة جوانب لكي يتمكن المعلمين من استكمال متطلبات تدريبهم وتأهيلهم العالي والذي يصفهم بالكفاءة والفاعلية أثناء تأدية واجباتهم وهي:

1- معرفة تامة بفلسفة ونظريات التعلم والسلوك الإنساني والمعرفة النفسية.

2- التحكم بالمهارات التربوية التي يتعلمها الطلاب ويكتسبونها.

3- تضمين المعلم تدريسه آراء وأفكار المربين والعلماء.

4- إلمام كامل بجوانب المادة التي سيدرسها المعلم.

1- الاتجاهات التي تعزز الإدارة الصفية وتنظيم التعلم للمعلم:

يعرف كوبر Cooper الاتجاه أنه ميل أو نزعة للتصرف بطريقة إيجابية أو سلبية نحو الآخرين أو الأفكار والأحداث ومن هذه الاتجاهات:

1- **اتجاهات المعلمين نحو أنفسهم:** فالمعلم الذي يحمل اتجاهات سلبية نحو نفسه سوف تنعكس هذه الاتجاهات على طلبته وعلى تحصيلهم الدراسي والذي بدوره يجعل اتجاهات الطلبة نحوه سلبية، لذلك عليه أن يكون إيجابي الاتجاهات مع نفسه. هذا ما يشير إليه الدكتور الحيلة عن كوبر ويضيف أن عددا من الجامعات درست هذه الحاجة (need) لمقابلتها بإضافة برامج تحوي التفكير الانعكاسي وخبرات الوعي والإدراك التي تؤكد الاستبطان والتقويم الذاتي والتغذية العكسية والمشاركة الجماعية والهدف منها مساعدة المعلمين لكي يتعلموا أكثر حول أنفسهم وحول اتجاهاتهم لكي يفهمهم الآخرون.

2- اتجاهات المعلمين نحو طلابهم: تشير الدراسات والبحوث التي أجريت بهذا الخصوص أن غالبية المعلمين يخفون مشاعرهم واتجاهاتهم نحو طلابهم بالوقت الذي يجب إظهار هذه المشاعر الإيجابية لهم لكي تزيد من ثقة الطلبة بأنفسهم وتزيد من دافعيتهم نحو التعلم.

3- اتجاهات المعلمين نحو أقرانهم: تفاعل المعلمين مع بعضهم بطريقة سلبية وبسبب ذلك فإن هذه الاتجاهات السلبية تنعكس على طلبتهم وعلى حياتهم المهنية.

4- اتجاهات المعلمين نحو منهج التدريس: إن الاتجاه الإيجابي للمعلم نحو مادته التدريسية التي يعلمها ينعكس على أسلوب تدريسه واهتمام الطلبة وشغفهم بها.

2- المعرفة والإلمام التام بالمادة العلمية التي يدرسها المعلم:

يتطلب ذلك من المعلم ليكون كفوءاً ومقتدراً في تدريس مادته العلمية التي يختص بها ما يلي:

1- دراسة المادة العلمية والاطلاع على مضامينها.

2- الإعداد الجيد لخطة التدريس.

3- تحديد المستلزمات والأدوات والوسائل المساعدة في نجاح التدريس والمناخ الصفي.

3- التحكم بالمهارات التدريسية والواجب تعليمها للطلبة:

المعلم الكفوء في إدارته وتنظيمه لتدريس مادة المنهج الخاص به تتوضح بالمؤشرات الآتية:

1- امتلاكه المهارات التدريسية عن طريق التدريب أثناء وخارج الخدمة.

2- تطبيق هذه المهارات بدقة وموضوعية أثناء التدريس وحسب تخطيط مسبق لها.

3- تقويم وقياس هذه المهارات عن طريق الطلبة أنفسهم.

إعداد وتدريب المعلمين وتأهيلهم لإدارة الصفوف بكفاءة عالية:

إن الإعداد المسبق للمعلم وتدريبه ليكون مؤهلاً في إدارة وتنظيم صفة الدراسي له الأثر الكبير في عملية التعلم وقيادة الطلبة وإدارة أفكارهم ومهاراتهم وقدراتهم نحو السلوك التعلمي التعليمي الجيد وأن يبقى عاملاً فعالاً وقدوة حسنة وإداري وقائد مستنير لتطوير بيئة

الصف والتعلم فيها. يتفق أكثر التربويين على ضرورة توفير أربعة جوانب لإعداد المعلم هي:

1- الإعداد الأكاديمي والمهني للمعلم: ويشمل:

1- إعداد أكاديمي تخصصي: ويشمل المواد والعلوم التخصصية والمواد الساندة لها والتي يرغب المعلم التخصص بها ودراستها ومعرفة قواعدها ومبادئها وطرقها ونظرياتها والجانب التطبيقي لها وذلك لأن هدف الإعداد الأكاديمي تزويد المعلم الطالب بالأساسيات والمفاهيم والأطر الفلسفية والتطبيقية للمادة التي تخصص بها بما يولد لديه ثقة بنفسه وفي علمه وفي استمراره في هذا الحقل، كذلك ثقة الطلبة به كمعلم يقدم لهم المعرفة والعلم.

2- الإعداد المهني : ويتضمن هذا الجانب جميع البرامج التطبيقية والتدريبية والممارسات العملية ذات العلاقة باختصاص المعلم لإكسابه المهارات التدريسية وكيفية قيادة المناخ الصفي وتخطيط الدرس.

3- الإعداد الثقافي: إعداد المعلم بكل ما يزوده من ثقافات عامة وخاصة حول القيم والمفاهيم والمعتقدات وطبيعة المجتمعات وإدراك وفهم الفلسفات المختلفة وشؤون التعليم.

4- الإعداد الشخصي: بناء شخصية المعلم بناءً صحياً سليماً وذلك من خلال البرامج اللاصفية وزيارات المكتبة وقراءة الكتب والرحلات العلمية والنشاط الرياضي والفني وما يتصل بصفات المعلم الشخصية الأخرى التي تسهم في استخدامها كسمات يتحلى بها للتأثير في الوسط الطلابي.

الدور المسؤول للمعلم خلال عملية التدريس:

1- إكساب الطلبة المفاهيم والمبادئ والعلوم والمعارف المتعلقة بمنهاج الدراسة.

2- إعداد الطلبة إعداداً من حيث التكنولوجيا والمعلومات والمستجدات المعرية.

3- تنمية القدرات الإبداعية الطلابية وحفزهم لتوليد الأفكار الجديدة.

4- تحقيق التعلم الذاتي والدافعية العالية نحو التعلم.

5- تنمية الجانب المهاري باختلاف جوانبه لديهم.

6- استخدام عامل التجديد والتنويع في الخطة التدريسية.

7- ربط التعليم بالبيئة الخارجية ودراسة مصادرها وفوائدها وطرق اكتشاف أسرارها.

8- ترسيخ عامل الاستمرارية للتعلم.

9- نقل المواصفات القيادية والإدارية للطلبة وتعويدهم على التنظيم الذاتي.

10- تحقيق مبدأ القدوة والنمذجة لديهم.

11- تعويدهم على أسلوب الرقابة الشخصية وعدم التطاير من الجانب الرقابي والمتابعة من قبل المعلم.

12- التقيد والاحترام لأنظمة وقواعد التعلم والتعليم.

دور المعلم في الإثارة والدافعية داخل الصف:

ويهمنا في هذا الجانب الدور الإداري والمعرفي للمعلم في تأجيج وإطلاق القدرات الذكائية للطالب وهنا يشير جروان 1999 والحيلة 2002 لبعض الخصائص بهذا الجانب:

1- قدرة عقلية فوق المتوسط: ويشير هنا الكاتبان بأن الذكاء أحد السمات الأساسية التي يجب توفرها عند المعلم الفعال ونسبة الذكاء فوق المتوسط شرط أساسي في مهنة التعليم.

2- دور المعلم المعرفي التخصصي: الخبرة وكيفية ترسيخها لتخصص المعلم شرط أساسي لنجاحه في مهنة فالشهادات والدورات والتدريب والممارسات العملية تمثل الحد الأدنى لهذا الدور.

3- الشجاعة والمصداقية في إجابة تساؤلات الطلبة وعدم التردد في مواجهة هذه التساؤلات.

4- نبذ النمط الصارم والمركزية المفرطة وانفراط الأمن النفسي للطلبة بحيث يسود المناخ التدريسي في غرفة الصف جو إرهابي وقلق طلابي وشعورهم بالإحراج الذي تولده هذه الصفة من قبل المعلم.

5-حُسن الإدارة والتنظيم الصفي وقدرة المعلم على تنظيم الصف وتنظيم الفعاليات وتنظيم أسلوب التساؤل والإجابات وتنظيم الوقت وتنظيم المسؤولية وإدارة شؤون الطلبة بدون مشاكل.

6- الإنصات الجيد للطلبة واحترام الآراء والأفكار الغريبة والخيالية وعدم الاستهزاء بها.

7- احترام الأفكار المتفتحة والمتنوعة وأنماطها واحترام الممارسات لنشاط التفكير لأنه يولد الأصالة والإبداع.

8- تشجيع الحوارات والمناقشات وإبداء الآراء وتقبلها وعدم قتل روح المبادرة لدى الطلبة وإتاحة الوقت والفرصة للتعبير عن هذه الأفكار بحرية ونشاط حيوي دون قيود للتعرف على صفات وعمق هذه الأفكار، وتعميمها في حالة أصالتها وجودتها ونوعيتها المميزة.

9- تنمية الثقة بالنفس وعدم الصمت أو البوح بما يشكو منه الطالب وكيف ينظر للحالة أو الموقف التعليمي المطروح للنقاش بإطار الاعتبارات الاحترامية لتوفير فرص تراكم الخبرات.

10- تقويم وقياس هذه الأنشطة داخل الصف وتثمين دور المشاركين بفعالية لهذه الأنشطة.

من يضع .. يتخذ .. ينفذ القرارات داخل الصف.. المعلم.. الطلبة.. كلاهما؟

يشير كوبر Cooper إلى أن الرغبة في طرح موضوع محدد لابد من دراسة بعض الأمور ذات الصلة لاتخاذ القرار بشأن تدريس أو عدم تدريس تلك المادة وهي:

1- مطلوب من المعلم أن يفهم ماذا يريد من الطلبة ليعرفوا هذه المادة.

2- ما هو الأسلوب الموجب اتباعه وتقبله من الطلبة لإيصال المعلومات لهم لهذه المادة.

3- التخطيط لاستراتيجية تعليم الطلبة والحصول على النتاجات المرغوب فيها، هل هي محاضرة مباشرة؟ أم مشروع للتهيئة والتحضير؟ أم برنامج للإضافات العلمية؟

4- توقع المعلم ردود فعل الطلبة واستجاباتهم السلوكية لهذا الموضوع.

5- تقويم وقياس نواتج التعلم ودرجة الإدراك للموضوع وما هي الاستنتاجات الإيجابية الحاصلة لديهم.

6- في حالة عدم حدوث تغذية عكسية جيدة على المعلم استبدال استراتيجية بأخرى.

7- على المعلم تأطير قراراته أساساً بثلاثة عوامل: التخطيط - التنفيذ - المتابعة والتقويم لأن القرار عبارة عن صناعة ثم اتخاذ القرار ثم تنفيذه وتقويمه.

8- استخدام قواعد أساسية يتتلمذ عليها الطلبة بأن القرار الجماعي مع توجيهات المعلم هو القرار الرشيد ولكن بعض المواقف تخضع لقرار المعلم بسبب تراكم الخبرة وطبيعة هذا الموقف، كما أن بعض القرارات التي تتعلق بشؤون إدارة وتنظيم تعليمهم يفضل البت بها من قبلهم بقناعة وأغلبية عالية.

تصميم التعليم الحديث :Learning Design

لأسباب تتعلق بتكنولوجيا التعليم في العصر الحاضر وانتشار الحاسوب وتنوع استخدامه أدى إلى ظهور شبكة من الاتصالات الحديثة المتطورة (الإنترنت) والتي سهلت العمليات التعليمية والحصول على المعرفة من مصادرها الرئيسية مع تبادل الخبرات والمعارف التي لا يستطيع توفيرها المعلم في حصة الدرس، كما أن الطالب أصبح مؤهلاً لاستلام هذه المعلومات مباشرة وبدون معونة من المعلم. والسؤال الذي يطرح هل يقف المعلم صامتاً بدون مسؤولية أمام هذه المتغيرات والتحولات المتقدمة ويفقد دوره في التعليم والتدريس ليحل محله الحاسوب؟ والجواب كلا لأن هذه المتغيرات فرضت على المعلم مسؤوليات جديدة في معرفة المضاف من المعلومات التي تخص مادته الدراسية لكي يستعين بها لإغناء المناخ الصفي بها واصبح ضرورياً أن يواكب المعلم هذا التطور ويعمل بموجبه لكي يتسنى له تصميم التعليم (المادة الدراسية) التي يدرسها سواء كانت هذه المادة معدة حسب النظام التعليمي التقليدي الذي يجري بين الجدران والمقيد بدوام والنظام الجديد المنفتح الطلق الذي يتحرر من هذه القيود ويشير (دروزة) إلى ذلك بضرورة أن يستعين المعلم بالحاسوب لتطوير تصميم التعلم عن طريق برمجة المنهج وتخطيطه وتدريسه. لذلك تجب على المعلم التدرب وتعلم مهارات هذا العلم الجديد ليواكب متطلبات العصر وفي أدنى حدوده تخصصه في التعليم والتدريس وقيادة هذا الحقل. يعتبر علم تصميم التعليم فرعاً من فروع علم التكنولوجيا التربوية ويعرف هذا العلم بأنه (حقل من الدراسة وبحث يتعلق بوصف المبادئ النظرية والإجراءات العملية ذات العلاقة في كيفية إعداد البرامج التعلمية والمناهج المدرسية والمشاريع التربوية والدروس التعليمية) (دروزة) لذلك فهو علم يتعلق بطرق تخطيط وتنظيم عناصر العملية التعليمية التعلمية وتحليلها إلى خرائط وأشكال قبل تنفيذها لهذا تنحصر مسؤوليات المعلم كمصمم تعليمي والتي أيضاً يشير لها (دروزة 1999) بما يلي:

1- تحليل التعليم إلى المسائل الأساسية والثانوية وتحليل خصائص الفرد المتعلم واستعداداته

وذكائه وقدراته الاستيعابية وميوله ومهاراته.. الخ.

2- تصميم التعليم (تنظيم - رسم - تنفيذ - تقويم) المادة الدراسية إلى مكوناتها وطرق تفعيلها والعمل بها.

3- تطبيق التعليم واستخدام كافة المستلزمات المساعدة في نجاح الإدارة الصفية وتنظيم التعلم (الدافعية - طرق التدريس - الفروق الفردية - التعزيز - الاستراتيجيات) موضع التطبيق.

4- إدارة التعليم وضبط مساراتها والسير بها نحو الأهداف المطلوبة وتنظيم الأمور المكتبية والخطط والجداول والإشراف المباشر والقياس وتقويم الأعمال والنواتج.

5- التقويم وقياسات المستويات المنفذة والإيجابية للتعلم.

يتطرق (براون وهينشيد Brown 1997) إلى أن دور المعلم الذي يستخدم الحاسوب في التعليم يتلخص في الأمور التالية:

1- دور المحلل وإيصال وتوضيح المادة أو الفكرة التي يرغب بطرحها باستخدام التقنيات والحاسوب والإنترنت.

2- دور المحفز في استخدام هذه التقنيات للتفاعل مع عملية التعلم وطرح الأسئلة والاستفسار والاتصال مع الأخرى وتعزيز الاستجابات والمعلومات الواردة.

3- دور المحفز على توليد العرف والإبداع وابتكار وتأسيس البرامج التعليمية اللازمة لتعلمه كصفحة (ويب Web pages) والقيام بالبحوث والدراسات مع الآخرين وإجراء الحوارات وتبال الخبرات والأفكار ولكي ينجح المعلم في مهمته هذه يتطلب ذلك:

أ) أن يتيح الفرصة للطالب التحكم بالمادة الدراسية المطلوب تعلمها.

ب) التفاعل مع العملية التعليمية بطريقة إيجابية من قبل الطالب لوحده.

ج) اكتسابه المهارة الذاتية عن طريق المعلومات الثابتة في الحاسوب.

مدخل للتفاعلات الحاصلة في المناخ الصفي إدارتها وتنظيمها:

يعتقد البعض أن إدارة المناخ الصفي وتنظيم الأجواء الصفية وطرق التعلم تتطلب نمطاً سلوكياً يتسم بالجدية والجمود والتسلط والمركزية العالية وأنماط التفاعل الإنساني أحادية الاتجاه، فالمعلم الإداري الحالي تشعبت أمامه المسؤوليات والواجبات ولم تعد تقتصر على نقل

المعرفة وضبط السلوك وإملاء الصف بالصمت القاتل بل تعدى ذلك إلى مفهوم الرعاية الشاملة والاهتمام في تحقيق تكامل النمو الشخصي. إن الإدارة الصفية الجيدة تعتبر من أقوى العناصر أثراً في التعلم. يشير (أبو جادو، 2000) أن التعلم في الصف يكون مضبوطاً بإدارة البيئة التعليمية المناسبة وتنظيم الصف وتوفير فرص التعلم للطلبة بصورة متكافئة. إن إحدى أهم كفايات المعلم التي يجب أن يمتلكها هي إدارة وتنظيم الصفوف ولكفاية تعني قدرة المتعلم أو المعلم على الأداء حيث أن مصطلح إدارة الصفوف يشير إلى جميع السلوكات الأدائية وعوامل التنظيم الإداري الصفي التي تقود إلى توفير بيئة صفية تعلمية منظمة (قطامي، 2002) الذي يشير إلى مضامين هذا المصطلح كما يلي:

أ) سلوكات أدائية ظاهرة بفعل التفاعل الحاصل بين المعلمين والطلبة.

ب) عوامل التنظيم الصفي وهي الإجراءات التي يعمل بموجبها المعلم لضبط دافعية الطلبة وكيفية استثارتها.

ج) أنظمة الصف وقواعده وأثرها في القدرة الاستيعابية للطلبة.

د) تخطيط وتنفيذ التدريس ليكون المناخ الصفي مناخاً فاعلاً ومؤثراً وإيجابياً.

أما مفهوم الموقف التعليمي والذي يشير إليه أيضاً (قطامين 2002)، يتضمن عمليات توجيه وقيادة الجهود التي يبذلها المعلم والطلبة في غرف الصف وأنماط السلوك المتعلقة بها وتوفير مناخ مؤهل للوصول إلى الأهداف المطلوبة، وهو مفهوم يتعلق بالأساس بالشؤون الخاصة للمناخ التدريسي في الصف. كما أن مفهوم إدارة الصف تتطرق إلى مصطلح العملية المنظمة والمخططة التي يستخدمها المعلم في تنظيم جهوده لقيادة الفعاليات في الصف وتحدد هذه العلمية دور المعلم والمتعلم في الإدارة والتنظيم للخبرات التعليمية والأدوات المستخدمة. تطرق (كوبر 1999) إلى مفاهيم إدارة الصف ومهارات التدريس وطرح خمسة مفاهيم بهذا الخصوص كل مفهوم يمثل اتجاهاً فلسفياً معنياً.

1- المفهوم التسلطي والذي يميل إلى عملية ضبط السلوك الطلابي ودور المعلم في تنفيذ هذا النظام والحفاظ عليه والنظام هنا يعتبره كوبر رديف للإدارة الصفية والتي يعتقد أنها

مجموعة من الأنشطة يتحقق بها النظام داخل الصف.

2- المفهوم التسامحي وتوفير القدر الأعلى من الحرية للطلبة لتحقيق النمو الطبيعي لهم وبضوئها تكون الإدارة الصفية عبارة عن مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم لزيادة حرية الطلبة نحو الأعلى.

3- مبادئ تعديل السلوك ويعتبرها كوبر من وجهة نظره أنها الإدارة الصفية التي تتطلب من المعلم دوراً مميزاً في تنمية أشكال سلوكية مرغوب بها وإسقاط الغير مرغوب منها لذلك تعرف الإدارة الصفية بموجبها بأنها مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم لإنماء السلوك الإيجابي لدى الطلبة وتمويع السلبي منه.

4- مناخ اجتماعي انفعالي إيجابي استناداً إلى بديهية تقول أن التعلم يتحقق بأقصى درجة من الفعالية عندما يكون المناخ الصفي اجتماعياً انفعالياً وبموجبه تعرف الإدارة الصفية على أنها مجموعة الفعاليات التي يستخدمها المعلم في إنماء العلاقات الإنسانية الجيدة وخلق مناخ اجتماعي انفعالي إيجابي داخل الصف.

5- نسق اجتماعي بمعنى أن الصف عبارة عن نسق اجتماعي تلعب فيه عمليات الجماعة دوراً أساسياً وأن التعلم يحدث ضمن سياق اجتماعي جيد ودور المعلم يتلخص في تيسير نمو النظام الاجتماعي بصورة فاعلة داخل الصف لذلك تعرف الإدارة الصفية بموجبه أنها مجموعة الأنشطة التي يستخدمها المعلم لإيجاد نظام اجتماعي فعال داخل الصف ويحافظ على استمراره.

تنطلق الأهمية لموضوع الإدارة والتنظيم في الصف من خلال تشعب مدخلاتها وتنوعها وازدياد تعقيدها والتي كلفت المعلم بالمسؤولية عن متغيرات عديدة في حجرة التدريس مثل المكتبة، والوسائل التعليمية وغيرها، أما أهميتها بالنسبة للمعلم فانها تتجلى في معرفة المعلم للمسؤوليات والواجبات المترتبة على عاتقه وتوفير قدرة أكبر من السيطرة وفرض الرقابة لمكونات هذا المناخ داخل الصف وتزويد بالمهارات لنقل المعرفة والعلوم ويصبح المعلم من خلال هذه السيطرة قائداً ومرشداً وموجهاً ومشرفاً لجميع مستلزمات تنظيم الصف وإدارة شؤونه. يشير (أبو جادو) إلى أن ما تهدف إليه عملية إدارة المناخ الصفي بما فيها من شؤون وإجراءات

لتحقيق ثلاثة أهداف هي:

أ) إدارة الوقت بحيث يتوفر بصورة دقيقة لتعلم منظم من خلال توقيتات دقيق لمفردات الخطة الدراسية اليومية وكيفية تحقيق الأهداف التعليمية والسلوكية وتقويم العمل. إن الاستثمار الأمثل للوقت وعدم التفريط بهدره يسهم في إدارة وتنظيم الصف، إن الهدف المطلوب للتعليم لا يقف عند حدود هضم الطلبة للمادة العلمية وكيفية إعادتها وإنما الصف الدراسي عالم لأنشطة وفعاليات عديدة جزء منها تعلم المادة العلمية، لهذا فإن الوقت ليس ملكاً لتعليم المادة المطلوب تدريسها وإنما لادارة مجتمع الصف بكل ما يحمله من شعور وأحاسيس وحاجات وميول واهتمامات ورغبات وأهداف خاصة وعامة.

ب) المدخل للتعلم يؤدي إلى تلافي الصراعات التي تتولد داخل الصف نتيجة التفاوت في مستويات الطلبة والفروق الفردية التي تتباين في المراحل الدراسية والفئات العمرية، لهذا فإن المشاركة الفاعلة لجميع الطلبة تتطلب من المعلم التأكد من أن كل طالب يعرف كيف يشارك في كل نشاط وعليه تقع مسؤولية تعديل أبنية المشاركة بحيث تماثل أبنية المشاركة لدى الطلبة ذوي الخبرات والتي اكتسبوها من البيئة الخارجية والتقليل من حالات الصراع داخل الصف.

ج) الإدارة الصفية من أجل الإدارة الذاتية. يقول (د. طارق البدوي، 2001)أن الذي يخفق في إدارة نفسه لا يستطيع النجاح في إدارة غيره، لأن الإدارة الذاتية قيادة النفس وهي من أصعب أنماط القيادة باعتبارها سلوك يميل لتحقيق المصالح والمنافع الشخصية، لهذا سيبقى الفرد رقيباً على ذاته يصارعها ليستمر في قيم الإيثار وتغليب الآخرين ويحتفظ بذلك بجوهر المبادئ الإنسانية التي لو حققها في دواخله سوف يكون أداة لنشرها وتوسيع دائرة تفعيلها وبذلك يتمكن من قيادة الآخرين، وانطلاقاً من هذه المقولة فإن المعلم يجب أساساً أن يقود نفسه أولاً ثم ينشر هذا الشعار لاعتماده وترجمته بين الطلاب كسلوك إيجابي لأن الإدارة الذاتية تعني تحمل المسؤولية وتحليلها ثم الوصول للإيجابي منها وهذا يتطلب عدة مراحل فيها كما يشير إليها (هايز 1985)وأبو جادو 2000) وهي:

- وضع وتحديد الأهداف ونشرها للطلبة.
- متابعة ومراقبة الأعمال.
- تقويم النواتج.
- التعزيز الذاتي.

ممارسة الجو الاجتماعي الانفعالي في إدارة وتنظيم المناخ الصفي:

يؤكد العالم (كوبر) في كتاب مهارات التدريس الصفي أن هذا المدخل يستند إلى مبدأ نظري هو أن الإدارة الصفية المؤثرة توظيف للعلاقات بين المعلم وطلابه وبين الطلاب بعضهم لبعض والتي تتصف بما يلي:

1- الواقعية عند المعلم.

2- تقبل المعلم وثقة المتعلم (الطالب).

3- الألفة والمشاركة الوجدانية للطالب.

إن المعلمين الذين يميلون لاستخدام مثل هذا النمط عليهم الاهتداء بواقع حقيقي وهو أن (الحب والاحترام) هما الحاجات الأساسية التي ينبغي الوصول بهما لحد الإشباع لدى المتعلم وأحياناً تغليب حاجة الاحترام على حاجة الحب لأن المتعلم يشعر بمكانته بين الطلبة عندما يتوفر عامل الاحترام أكثر من حاجته بالحب الذي يلغي صورة الاحترام أساس ومدخل لحاجة الحب، كما أن المعلم مطالب بإتاحة فرص متكافئة لتحقيق النجاح الطلابي. لذلك يذهب مؤيدو هذا المذهب إلى أنه ينبغي على المعلم أن يساعد طلبته لتجنب الإخفاق والفشل باعتبار أن الإخفاق يقتل الدافعية ويخلق التسيب الذاتي ويزيد من قلق المتعلم ويؤدي إلى سلوك سلبي. ولهذا فإن دعاة هذا المذهب يذهبون إلى توطين الحالات التالية في غرفة التعلم:

1- المشاركة الوجدانية وتقبل المعلم لطلبته.

2- أهمية العلاقات الإنسانية الإيجابية داخل حجرة الدرس.

3- أجواء التعلم الصحية.

4- قدرة المعلم على التمييز بين الإثم والآثام ويتقبل المتعلم ولكنه يرفض فيه السلوك الغير ملائم.

التفاعل الصفي:

تتصف بالجوانب التالية داخل الصف:

1- إتقان المعلم لمهارات الاتصال والتواصل والتفاعل الصفي.

2- توظيف المعلم مهارات أنماط التفاعل لاستثارة دافعية الطلبة للتعلم.

3- زيادة حجم ونوع الطلبة في النشاطات التعليمية.

4- تعزيز تعلمهم والاحتفاظ به ونقله وتوظيفه.

5- تحسين مواقف الطلبة اتجاه معلميهم ومدرستهم.

6- التفاعل الصفي يؤدي إلى القوة في ديناميات التعلم والتعليم.

التفاعل اللفظي:

يشير العالم (بيلاك Bellack) بأن نشاط المعلم في غرفة الصف هي نشاطات لفظية تصنف إلى ثلاثة أنماط هي:

1- كلام تربوي.

2- كلام يتعلق بمحتوى المادة العلمية.

3- كلام عاطفي.

يستخدم المعلم هذه الأنماط لإثارة اهتمام الطلبة للتعلم وتوجيه وقيادة السلوك وتوصيل المعرفة لهم والتفاعل اللفظي في غرفة الصف يشير إلى مجمل:

1- الكلام والأقوال المتتابعة التي يتبادلها المعلم مع طلبته فيما بينهم في غرفة الدرس.

2- ما يصاحب هذا الكلام من أفعال وتلميحات وإيماءات واستجابات ترتبط بالعملية التعلمية التعلمية.

3- التقويم والقياس والملاحظة.

أهمية التفاعل اللفظي:

ويحددها (أبو جادو، 2000) بما يلي:

1- يزيد من مقدرة المعلم في الخلق والإبداع للمستحدثات التربوية.

2- يربط بين النظرية والتطبيق في المجال البحثي والاستقصائي في غرفة الصف.

3- يساعد المعلم في تخطيط وتنظيم ممارساته وبدورها تحسن الممارسات التدريسية الصفية ويزيد من وعي المعلم لأهمية هذه العلاقة وزيادة نتاجات التعلم لدى المتعلمين.

4- يسهم في تقليل فرص العشوائية ويساعد على فرض الرقابة للتدريس.

5- تعويد الطلبة على الاستقلالية والاعتماد على النفس في طرح الأفكار ونموها.

تحليل عملية التفاعل اللفظي:

يشير الدكتور الحيلة في هذا الجانب بأن (فلاندرز Flanders) وضع نظاماً صنف في خلاله عمليات التفاعل اللفظي في نقاط موزعة على ثلاثة مجالات وقد تطرق لها (أبو جادو) وكما يلي:

1- حديث المعلم الغير مباشرة ويشمل الجوانب التالية:

أ) قبول المشاعر سلباً أو إيجاباً.

ب) التشجيع والتحفيز المعنوي للطلبة.

ج) تقبل الأفكار والآراء الطلابية واحتراما واعتمادها في حالة نوعيتها وجودتها العلمية.

د) استخدام الأسئلة والاستفسارات.

2- حديث المعلم المباشر ويشمل الجوانب الآتية:

أ) إلقاء الدرس بما يتضمنه من مبادئ ومفاهيم وحقائق ومعارف وعلوم وأداء خاصة.

ب) التعليمات والتوجيهات والأوامر.

ج) النقد الموضوعي للظواهر الطلابية السلبية.

3- حديث الطالب ويشمل الجوانب الآتية:

أ) استجابات الطلبة لأسئلة المعلم.

ب) مبادرات الطالب وطرح أفكاره وتساؤلاته واستفساراته.

ج) انقطاع تواصل المعلم مع الطلبة يسبب الارتباك والصمت والتشويش.

إدارة المعلم التفاعل الصفي:

يتضمن التفاعل الصفي اتجاهات سائدة لتقويم إدارة الصف وهي:

أ) تحليل التفاعل اللفظي.

ب) تحديد أنماط التفاعل المعمول بها داخل الصف وتطوير أداء المعلم.

ج) النجاح في العملية التربوية يتوقف على المعلم.

الأشكال الكلامية المرغوب فيها والتي يفترض استخدامها من قبل المعلم في غرفة التدريس هي:

1- التعامل مع الطلبة من خلال أسمائهم وبشكل مؤدب ومحترم.
2- التبادل الاحترامي أثناء الحوارات والإنصات الجيد لما يطرحه الطلبة.
3- التلقي الجيد من قبل الطلاب لحديث المعلم.
4- تقبل مشاعر الطلبة وأحاسيسهم.
5- تقبل الأفكار والطروحات الجيدة وتبنيها وتطويرها.
6- رفض وإلغاء سلوكات الطلبة الغير مرغوب فيها وتبرير ذلك للطلبة بمصداقية عالية.
7- استخدام أساليب التعزيز ونظم الحوافز الإدارية.
8- زيادة استخدام الأسئلة لاستثارة التفكير التفريقي المتمايز المرتبط بأهداف الدرس ومحتواه.
9- إعطاء التعليمات والتوجيهات بصورة واضحة وقابلة للتنفيذ.
10- استخدام النقد الموضوعي وتعزيز النقد البناء الإيجابي.
11- السعي لمشاركة أكبر عدد من الطلاب في التفاعل الصفي وعدم إهمال أي طالب منهم.

التخطيط للتعلم والتدريس:

أصبح التخطيط ضرورياً للعملية التعليمية كونه عاملا مساعدا للمعلم لتنظيم جهوده وقدرته في إدارة الصف، كما يسهم في تنظيم جهود الطلبة ووقت التدريس واستثماره بصورة مفيدة ودقيقة، ويبقى كونه مؤشراً لسير العمل في الصف باتجاه تحقيق الأهداف المطلوب تحقيقها واستخدام جميع الأساليب والوسائل التي تسهم في إنجازها. كما أن التخطيط يؤشر مسارات العمل ويدعو المعلم للثقة والاطمئنان والتوقعات التي يمكن أن تحدث مستقبلاً، فالتخطيط تصور مسبق لتحقيق التوافق والانسجام بين مضامين النظام في الموقف الصفي باتجاه يؤدي إلى تعلم جيد وسليم. وهذا ما أشار إليه (د. مرعي والحيلة) يعرف التخطيط على أنه عملية تحتوي على مجموعة من التدابير المعينة لبلوغ هدف معي، أما تخطيط

التدريس فهو عملية تنبؤ مستبقلي لما سيكون عليه الموقف التعليمي الذي يتطلب من المعلم التهيئة الكاملة للمناخ التدريسي لبلوغ أهداف الدرس والتخطيط يؤشر أيضاً النشاطات التي ترتبط بالتفكير، الذي يتضمن اتخاذ مجموعة من الإجراءات الخاصة بإنجاز العمل المطلوب واختيار العاملين وتحديد الطرق والوسائل التعليمية وبلوغ النتاجات. كما يتطرق التخطيط إلى دراسة المعوقات التي قد تواجه المتعلم ووضع الحلول لها وبذلك يكون التخطيط عبارة عن مجموعة متكاملة من العمليات العقلية التفكيرية الراقي التي تخلق تصورات شاملة للأهداف الاستراتيجية. كما يعرف التخطيط للتدريس أنه عملية عقلية منظمة وهادفة تمثل أسلوباً في التفكير وأسلوباً وطريقة في العمل تؤدي إلى بلوغ الأهداف المطلوبة بدرجة عالية من الإتقان، لذلك فإن التخطيط يؤسس على الأمور الآتية:

1- تحديد الإمكانات المادية والبشرية المطلوب توفرها في المدرسة.
2- تحديد الوسائل التعليمية وتنظيما.
3- تحويل الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية قابلة للقياس والتقويم.
4- تنطلق العملية التخطيطية من الواقع الحاضر نحو المستقبل وما يتطلبه ذلك من مستلزمات فالتخطيط في التعليم ينطلق من واقع المعلمين الحاضر لمستقبلهم في الجوانب العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية.

عمليات تخطيط التدريس وأهميته:

لا يقتصر العمل في هذا الجانب على آلية نقل المعلومات في المعلم للطالب وتلقينها إياه كما كان يجري سابقاً بل هو عمليات تشكيل وإعادة للبنى العقلية والوجدانية والنفسية الحركية لشخصية المتعلم بما يجعلها قادرة على التكيف لبناء شخصية المتعلم بصورة متوازنة ومتكاملة. إن التخطيط المبرمج الجيد للتدريس تساعد المعلم في الحالات الآتية:

1- دراسة وتمحيص محتوى المادة التعليمية وتوفير المستلزمات التي تجعلها اكثر ملاءمة لإمكانات الطالب.
2- توفير الفرص للطالب لبلوغ الأهداف المنشودة وفق قدرته في التعلم.

3- استثمار الوقت وعم هدره.
4- إضفاء صفة التشويق والمتعة لعملية التعلم وزيادة دافعية الطلبة للتفاعل مع التعلم بدون ملل.
5- تحقيق الترابط بين أهداف التعليم وطرائقه ووسائله وبين الطلاب وقدراتهم.
6- الاختيار الأمثل لأساليب القياس والتقويم المناسبة لقياس فاعلية التعلم والتعليم.
7- اختيار الاستراتيجية المناسبة للتعليم ومساعدات هذه الاستراتيجية من وسائل تعليمية.
8- توظيف توجهات النظريات التعلمية التعليمية الحديثة والعمل بموجبها.

كما أشار مرعي والحيلة وكوبر ويشير أبو جادو والذين يؤكدون على مدى أهمية التخطيط للدرس ويضيفون النقاط الآتية:

1- يسهم التخطيط في تحديد الأدوار التي يلعبها الطلبة خلال تنفيذ الإجراءات التدريسية.
2- يواجه التخطيط احتياجات الطلبة وينطق لتحقيق ميولهم واهتماماتهم ويراعي مستوياتهم الذهنية والجسمية والأخذ بنظر الاعتبار علاقة البيئة بالتدريس.
3- التخطيط يعزز سلوك إيجابي للطلبة لزيادة تحصيلهم الدراسي عبر توضيح الأهداف والعمل على تحقيقها.
4- يسهم التخطيط في تحسين التعلم من خلال تقنين خطواته للتعلم ومفردات المادة الدراسية.
5- البرنامج المخطط يخلق الانضباط لدى المتعلمين كونه واضح المعالم في الأداء والسلوك والتحصيل.

صفات المخطط التدريسي:

1- معرفة كاملة بالاختناقات والصعوبات التي تواجه مخطط التدريس (خطة الدرس) بما يخص الطلبة من استعداداتهم ومهاراتهم ومستوياتهم الذهنية أو عدم قدرتهم على استقراء الأهداف والوسائل أو معوقات تخص المدرسة ومرافقها وكيفية التغلب عليها.
2- ضرورة دراسة بيئة ومناخ الصف الدراسي وتنظيمها تنظيماً مادياً ومعنوياً لتكون صومعة للتعلم الجيد والراحة النفسية ومزاولة الأنشطة التعليمية بثقة عالية واستثمار للوقت والجهد وتفاعل عالي بين الطلبة في جانب وبين المعلم والطلبة من ناحية أخرى.

3- التخطيط لشخصية المعلم القيادية من حيث الملبس واستخدام اللغة المؤدبة الرصينة الهادفة واستخدام الأمثلة وربطها بالبيئة بصورة معقولة ومقبولة وتنشيط الحوارات وتبادل الآراء والتوازن في الحركة والكلام.

أنواع التخطيط:

هناك ثلاثة مستويات للتخطيط حسب ما يشير إليه (كوبر Cooper):

1- تخطيط عام تناط مهمته للمسؤولين والمدراء مثل الإحصاءات في المدارس - ميزانية التعليم - الكلف والرواتب .. الخ.

2- تخطيط إداري لتنفيذ الخطة والإشراف المدرسي وتهيئة المستلزمات وتوفير الجانب المادي وغيرها.

3- تخطيط يرتبط بتنفيذ المنهاج ويشمل خطط واستراتيجيات تنفيذ المنهاج السنوي والموسمي واليومي.

التخطيط التدريسي السنوي:

أ) مراحل التخطيط يشير (د. طارق البدوي، 2001) إلى مراحل التخطيط وضرورة المرور منها وكما يلي:

1- تحديد هدف المؤسسة أو الخطة.

2- جمع المعلومات والحقائق المتعلقة بالمؤسسة وخطتها المطلوبة.

3- تصنيف وتبويب المعلومات لتسهيل عملية تنفيذها.

4- تحليل المعلومات واستنباط المضامين الأساسية لخدمة أهداف الخطة.

5- وضع التنبؤات والفروض لتحقيق الأهداف.

6- وضع الخطط البديلة والخيارات.

7- دراسة الخطة الأقرب والأكثر فائدة لموضع ومحتوى العمل.

8- وضع البرامج التنفيذية والتقويمية لمعرفة النواتج.

ب) أهمية التخطيط للمدرسة:

1- مساعدة المدرسة على إيصال أهدافها للطلبة والعمل الجماعي لتحقيقها.

2- يدعو المعلمين لتطبيق هذه الأهداف في خططهم التدريسية وتحويلها إلى سلوك قابل للتنفيذ.

3- يساعد في التعرف على المتوفر من الإمكانات المادية والبشرية والوسائل والمستلزمات المدرسية وضمان حسن استثمارها لخدمة الأهداف المرسومة.

4- يؤدي إلى تنظيم الخبرات وهندسة الأعمال والمسؤوليات بما يضمن تجنب الصعوبات وحدوث الأخطاء.

5- يسهم التخطيط في زيادة فاعلية المدير والمعلم واتخاذ القرارات الصائبة داخل العمل.

الخطة السنوية الأكاديمية:

وهو تخطيط يغطي الزمن الذي تستغرقه السنة الدراسية والتي تبدأ عادة من 15/9 لكل سنة إلى 1/6 منها وهو تخطيط طويل الأمد ينفذ إما على شكل منهاج سنوي أو منهاج الفصول وتتميز الخطة النسوية بأنها:

1- بعيدة المدى.

2- تستند إلى تصور مستقبلي للنشاطات والفعاليات التعليمية والمواقف التي سيقوم بها الطلبة.

3- ما يتخلل هذه الخطة من توقفات وعطل وسفرات، لهذا فإن احتساب الحصص والوقت المطلوب للتدريس جزء من مسلمات الخطة السنوية.

4- كونها دليل عمل للمعلم تتضمن الأهداف والخبرات والأساليب والإجراءات التعلمية والتقويم وأولويات العمل.

5- توزع محتويات المقرر الدراسي على مدار العام الأكاديمي أو الفصل الواحد مع ملاحظة الاعتبارات الآتية:

أ) طبيعة المادة العلمية ومحتوياتها من حيث الكم والنوعية والصعوبة والسهولة والتقديم والتأخير والتنظيم والترابط.

ب) الإمكانيات المادة والبشرية والفنية المتوفر في البيئة المدرسية وبيئة المحيط الخارجية.

ج) خصائص الطلبة من حيث مستوياتهم العقلية وفروقهم الفردية والنفسية.

د) تحديد فترات الانقطاع الدراسي وبرمجة الاختبارات والفعاليات بضوء ذلك.

خطوات تهيئة الخطة السنوية:

1- انطلاق الخطة من فلسفة التربية وأهداف المرحلة التي سيعلم فيها وأهداف المادة العلمية.

2- معرفة مستويات الطلبة التحصيلية للموضوع الذي سيقوم بتدريسه.

3- الاطلاع على المنهاج الدراسي والكتاب المقرر ودليل المدرسة.

4- تحديد الأهداف الخاصة بكل وحدة تدريسية من خلال:

أ) المنهج التدريسي.

ب) دليل المعلم.

ج) المقرر المدرسي.

5- التفكير بالخبرات التعليمية المناسبة التي تؤدي لتحقيق الأهداف.

6- تحديد الأهداف العامة والسلوكية لكل وحدة تدريسية.

7- تقرير عدد الحصص وساعاته لكل درس والتوقيتات الدقيقة لبداية الحصص وانتهائها.

8- اختيار وسائل التقويم المناسبة لكل وحدة دراسية.

تخطيط التدريس اليومي:

يشير (الحيلة ومرعي) إلى أن هناك عناصر أساسية يجب أن تشتمل عليها خطة التدريس اليومي وهي:

1- عنوان الدرس (الموضوع).

2- تحديد الأهداف السلوكية.

3- تحديد التعلم القبلي (السابق).

4- اختيار الاستراتيجيات وتحديد الخبرات التعليمية والمساعدات في الاستخدام وتشمل العناصر التالية:

أ) تحديد الحقائق والمفاهيم التي ترتبط بأهداف الدرس المخطط له.

ب) تحديد الاستراتيجيات والطرق التي تسهم في الوصول للهدف.

ج) تخصيص وتقنين الوقت لكل موقف تعليمي.

د) تهيئة الوسائل التعليمية والإعلام التربوي المطلوب.

ه) تحديد أدوار المعلم والمتعلم في المواقف التعليمية.

و) تهيئة البيئة المناسبة تعليمياً التي سيجري فيها التعليم.

5- التغذية العكسية (الراجعة).

6- التخطيط التقويم وقياس التحصيل الطلابي ونواتج التعلم.

البيئة الصفية:

عادة ما ترتبط كلمة البيئة بالطبيعة، ولكن الصفوف هي أنظمة لذلك، إذ لهذه البيئة عناصرها المتفاعلة كالمعلم والطالب، وتؤثر هذه العناصر في بعضها البعض، فخصائص الصفوف ومهام التعليم وحاجات الطلبة تؤثر جميعها في إدارة الصف.

1- التلازم:

تحدث أشياء كثيرة في نفس الوقت، فيجب على المعلم الذي يشرح مفهوماً محدداً ملاحظة مدى متابعة الطلبة لهذا الشرح، وعليه كذلك التقرير ما الذي يجب فعله عندما يتحدث اثنان من الطلبة مع بعضهما البعض أثناء اشرح، ويقرر ما إذا كان هناك وقت كاف لشرح المفهوم الذي يليه، ويقرر من الذي سيجيب عن السؤال الذي طرحه حمد قبل قليل، كل ذلك قد يحدث في نفس الوقت.

2- الحالية:

تشير الحالية إلى السرعة في حياة غرف الصف إذ يتبادل المعلم مئات الرسائل اللفظية مع الطلبة في نفس اليوم الواحد.

3- عدم القدرة على توقع الأحداث:

في هذا الجو المشحون والمليء بالنشاط وعلى الرغم من وضع خطط محكمة وتوزيع أوراق العمل وتجهيز المختبر يمكن أن تقع أحداث تعيق عملية التعلم، كأن يتوقف أحد الأجهزة عن العمل، أو يصاب أحد التلاميذ بجروح، وقد تقع أحداث مزعجة خلف شباك الصف.

4-العلنية:

إن الطريقة التي يعالج بها المعلم هذه التداخلات غير المتوقعة سوف يلاحظها الطلبة ويحكمون عليها، ويلاحظ الطلبة دوماً مدى عدالة المعلم، وهل هناك تحيزات؟ وماذا سيحدث إذا ما خالف الطالب أحد قواعد السلوكية؟

5- الأحداث السابقة:

إن معنى معلم خاص أو طالب معين يعتمد إلى حد كبير على الأحداث السابقة مع ذلك الصف. إن الطالب المتأخر عن القدوم للمدرسة للمرة العشرين يجب معالجته بطريقة تختلف عن ذلك الذي يتأخر لأول مرة، كما إن أحداث الأسابيع الأولى من المدرسة ستؤثر على حياة المدرسة بقية العام.

المهمة الأساسية: احصل على تعاون الطلبة:

لا يمكن لنشاطات فعالة أن تأخذ مكانها بدون تعاون جميع الأعضاء داخل الصفوف، وحتى لو كان هناك طلبة لا يشاركون فإن عليهم السماح لغيرهم بالمشاركة. ربما شاهدت في حياتك طالباً واحداً أو اثنين قد أعاقوا الصف كله، لذلك فأولى المهمات الإدارية للمعلمين في خلق النظام المحافظة على تعاون جميع الطلبة في النشاطات الصفية (Doyle, 1986).

إن ضمان تعاون الطلبة هو أكثر من مجرد التعامل مع السلوكات غير المقبولة من قبل التلاميذ، إنها تتضمن تخطيط النشاطات، وتجهيز المواد، وتحديد الواجبات والسلوكات المطلوبة من الطلبة، وإعطاء إشارات وتعليمات واضحة ومحددة، والتفاعل مع جميع الطلبة بشكل سلس، وتوقع المشكلات، ووضع حلول لها قبل وقوعها، كما يتطلب كل نشاط مهارات إدارية خاصة. فعلى سبيل

المثال قد يشكل نشاط جديد معقدة خوفاً كبيراً لإدارة الصف مقارنة مع النشاط المألوف.

الحاجات المرتبطة بالعمر:

من الاعتبارات المهمة الحاجات الأساسية والمرتبطة بالفئات العمرية المختلفة من الطلبة. إن ضمان تعاون أطفال الروضة هو مهمة مختلفة عن ضمان تعاون طلبة الثانوية. حدد بروفي وإيفرستون (Everston & Brophy) أربع مراحل لعملية إدارة الصف تتناسب مع الحاجات المرتبطة بالأعمار المختلفة والتي سننظر إليها باختصار. خلال مراحل الروضة والسنوات الابتدائية المبكرة يتعلم الطفل كيفية الذهاب للمدرسة ويتعلم التكيف مع قواعدها السلوكية، لذلك فإن القواعد السلوكية والتعليمات الواضحة مهمة جداً في هذه المرحلة. ولا يحدث تعلماً كبيراً حتى يمتلك الأطفال هذه المهارات.

أما الأطفال في المراحل الابتدائية المتأخرة.والإعدادية فإنهم يعرفون ما هو الدور المتوقع منهم في هذه المرحلة على الرغم من إن بعضهم لا يلتزمون بهذا الدور لدرجة إن هناك بعض الأنظمة والقواعد السلوكية أصبحت على درجة كبيرة من الروتينية والأوتوماتيكية، وهناك بعض القواعد السلوكية التي ترتبط بنشاطات خاصة يجب تعليمها. ففي هذه المرحلة سوف يصرف المعلم وقتاً في المحافظة على النظام ومراقبته أكثر من تعليمه.

ومع نهاية المرحلة الإعدادية وبداية المرحلة الثانوية تأخذ الصداقات بين الطلبة أهميتها العظيمة. ويستبدل إسعاد الأستاذ بإسعاد الزميل، ويبدأ بعض الطلبة باختبار ومحاولة قهر السلطة. ومن أبرز التحديات التي تواجهها إدارة الصف في هذه المرحلة هو مواجهة الإزعاجات واستثارة الطلبة الذين تتراجع لديهم اهتماماتهم بأداء المعلمين ويزداد اهتمامهم بالنشاطات الاجتماعية.

مع نهاية المدرسة الثانوية يعود اهتمام الطلبة للأكاديميات، مع هذا الوقت يكون الكثير من الطلبة ذوي المشاكل السلوكية قد تسرب من المدرسة، وتتضمن إدارة الصف في هذه المرحلة

إدارة المنهاج، وملائمة المواد الدراسية مع ميول وقدرات الطلبة، ومساعدة الطلبة للاعتماد على أنفسهم في التعلم، وربما يتطلب تحديد الحصص الأولى من الفصل لتعليم الطلبة مهارات محددة لاستخدام أجهزة ومواد خاصة. لكن معظم الطلبة يعرفون ما هو متوقع منهم في هذه المرحلة.

أهداف إدارة الصف:

تهدف الإدارة الصفية لاستثارة البيئة التعليمية والمحافظة عليها. إن المحافظة على النظام كهدف بحد ذاته هو هدف فارغ. وإذا كان هدف الإدارة الصفية هو مجرد الحفاظ على صمت الطلبة وهدوئهم فهو هدف غير أخلاقي. لذلك ما هو هدف إدارة الصف؟ هناك ثلاثة أهداف لإدارة الصف هي:

1- إعطاء المزيد من الوقت للتعلم:

إذا ما راقبت الوقت الحقيقي المخصص لعملية التعلم والعمليات الأخرى، لوجدت إن الكثير من الوقت يصرف في العمل والمقاطعات والمداخلات، وإن الوقت الذي يصرف في عملية التعلم الحقيقي هو قليل جداً (Karweit,1989).

ومن الواضح إن الطلاب يتعلمون المواد التي أتيح لهم تعلمها، فإن كل دراسة محاولة تفحص الوقت والفرص للتعلم قد كشفت عن وجود علاقة بين كمية المحتوى الذي تم تغطيته وتعلم الطلاب له (Berliner,1988)، وفي الحقيقة إن معاملات الارتباط بين المحتوى الذي تم تغطيته وتعلم الطلبة عادة أكبر من معاملات الارتباط بين سلوكيات المعلم المحددة وتعلم الطلبة (Rosenshine,1979)، لذلك فإن أحد الأهداف المهمة لإدارة الصف هو توسيع دائرة الوقت الذي تستغرقه عملية التعلم، ويعرف عادة بالوقت المخصص Allocated Time .

بكل بساطة إن إعطاء المزيد من الوقت للتعلم لن يقود بشكل مباشر لزيادة تحصيل الطلبة. ولزيادة القيمة فإنه يجب استخدام الوقت بفاعلية، وكما لاحظت إن استراتيجيات الطلبة في

تعلم المادة وتذكرها من العوامل الحاسمة في تعلمهم وتذكرهم. وأساساً يتعلم الطلبة من ممارسة ما يفكرون به (Doyle,1983)، إن الوقت المصروف بالنشاط والذي يقضيه الطالب في مهام تعلمية محددة يعرف عادة بالوقت المشغول Engaged Time .

إن انشغال الطالب لا يضمن تعلمه، قد ينشغل الطالب ويكافح مع مواد صعبة يكون تعلمه من خلالها قليلاً جداً. وعندما يعمل الطالب مع تحقيق نسبة نجاح عالية (علم حقيقي مع فهم) يقال عن الوقت المبذول هو وقت العلم الأكاديمي Academic Learning Time ، لذا فالهدف الثاني لإدارة الصف هو زيادة وقت التعلم الأكاديمي من خلال الحفاظ على اندماج الطالب في نشاطات ملائمة وفعالة وذات قيمة.

2- مدخل التعلم:

لكل نشاط صفي قواعده للمشاركة، أحياناً تكون هذه القواعد قد وضعت بشكل واضح من قبل المعلم ولكنها تكون مختصرة وغير محددة. وقد لا يدرك المعلمون والطلبة أهمية القواعد السلوكية المختلف للنشاطات المختلفة (Berliner,1983)، وتكون هذه الاختلافات دقيقة. إن القواعد السلوكية التي تحدد من سيشارك؟ وبماذا سيشاركون، ومتى، وأين؟ وإلى متى؟ تعرف عادة بتعليمات المشاركة، وللمشاركة الفعالة في نشاط ما، يجب أن يفهم الطلبة تعليمات المشاركة، إذ يأتي بعض الطلبة إلى المدرسة ودافعيتهم للمشاركة تكون أقل من غيرهم، كما أن تعليمات المشاركة مع إخوانهم، وأسرهم، والكبار الذين تعلموها في البيت لا تتناسب وتعليمات المشاركة في النشاط المدرسي (Tharp,1989). وقد لا يكون المعلم واعياً لهذه الاختلافات، وبدلاً من ذلك فإن المعلم يرى الطالب غير ملائم لهذا الصف لأنهم غالباً ما يقولون أشياء خاطئة في الوقت الخاطئ. أو إنهم يترددون في المشاركة ولا يعرفون سبب ذلك.

وحتى تتمكن من إشراك جميع الطلب عليك التأكد من إن جميع الطلبة يعرفون كيفية المشاركة في كل نشاط. وسر ذلك هو الوعي Awareness فما هي توقعاتك وقواعدك السلوكية؟

هل هي مفهومة من قبل الطلبة مع الأخذ بعين الاعتبار خلفيات الطلبة وخبراتهم الأسرية؟ ما هي القواعد غير المكتوبة؟ ولتحقيق الهدف الثاني وهو إتاحة الفرص أمام جميع الطلبة للمشاركة في التعلم يجب التأكد بأن جميع الطلبة يعرفون قواعد المشاركة في النشاطات الصفية.

3- الإدارة من أجل الإدارة الذاتية:

الهدف الثالث لأي نظام إداري ه مساعدة الطلبة لتحقيق المزيد من الإدارة الذاتية، والذي يتطلب من المعلم وقتاً إضافياً. ولكن تعليم الطلبة كيفية تحمل المسؤولية هو استثمار يستحق الجهد. وعندما لا يصرف معلم الابتدائية والثانوية وقتاً في تدريب طلبتهم على الإدارة الذاتية. فإن طلبتهم يعانون من مشكلات العمل بعد تخرجهم.

خلق بيئة تعلمية إيجابية:

سوف تستفيد كثيراً مما تعلمته حتى الآن في تطوير خطط للصف الذي تدرسه؛ أنت تعرف على سبيل المثال إن الكثير من المشاكل يمكن تجنبها عند الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية في تخطيط التدريس. أحياناً يتشاغل بعض الطلبة لأن المهمة المطلوبة صعبة جداً، والطلبة الذين سيشعرون بالملل لأن المهمة المطلوبة دون مستوى قدراتهم.

يستطيع المعلم تجنب الكثير من المشاكل من خلال حفز دافعية الطلبة. فالطلبة المنهمكون في حل مسألة ليس لديهم الوقت للصراع أو الصدام مع زملائهم أو مع المعلم. إن جميع الخطط التي تركز على حفز الدافعية إنما هي خطوات لدرء المشكلات.

إجراءات وقواعد سلوكية مطلوبة:

في مرحلة التعليم الأساسي (الابتدائي والإعدادية) يجب أن يقود المعلم 20-30 طالباً من مختلف القدرات من خلال النشاطات المختلفة يومياً وبدون قواعد سلوكية كافية وعملياً فإن

المعلم سيصرف وقتاً كبيراً في الإجابة عن السؤال من قبل الطلبة مثل ماذا سأفعل؟ هل لي أن أذهب إلى الحمام؟ حمد كسر قلمي كيف أحل الواجب؟ ما المطلوب مني؟

في مرحلة التعليم الثانوي يجب على المعلم التعامل مع أكثر من مائة طالب وعدد كبير من المواد. وعليه تغيير الغرف من حصة إلى أخرى وفي غالب الأمر ما يتحدى طلبة الثانوية معلمهم وسلطة المدرسة وقد طورت العديد من الإجراءات لمواجهة مثل هذه المواقف.

الإجراءات

كيف يمكن توزيع المواد والواجبات وكيف يمكن جمعها؟ وفي أي الظروف يمكن للطالب مغادرة الغرفة؟ وكيف يستجيب الطلبة لقرع الجرس؟ وكيف يمكن تحديد العلامات؟ وما هي الإجراءات الروتينية للتعامل مع المواد والأجهزة في مادة العلوم أو الاجتماعيات أو التدريب المهني؟ تحدد التعليمات كيفية إنجاز الأشياء داخل الصف واقترح وينستين وميجنانو (1993 Mignano, & Weinstein) على المعلمين تحديد الإجراءات التي تغطي المجالات التالية:

1- إجراءات إدارية: رصد الغياب.

2- حركات الطلبة: الدخول والخروج إلى غرفة الصف أو الذهاب للحمام.

3- الأعمال المنزلية:الحفاظ على الممتلكات الشخصية.

4- إجراءات إنجاز الدرس: جمع الدفاتر أو توزيعها.

5- التفاعل بين المعلم والطالب: كيف تجلب انتباه المعلم إذا احتاج الطالب المساعدة.

6- الحديث بين الطلبة: مثل التعاون والتفاعل بين الطلبة.

ربما تستخدم المجالات الستة كإطار عمل لتخطيط إجراءاتك وقواعدك الصفية والموجهات التالية تساعدك لوضع هذه الخطة.

موجهات: تحديد الإجراءات الصفية:

1- حدد الإجراءات لصيانة المقاعد وأجهزة الصف والأشياء الأخرى:

أ) يحتفظ بعض المعلمين بوقت محدد للنظافة قد يكون يومياً أو أسبوعياً.

ب) ربما تدرب الطلبة على طريقة الجلوس وكيفية ترتيب المقاعد وكيفية مسك القلم وترتيب الوقوف.

ج) بالتناوب توزع المراقبة على مواد الصف.

2- **قرر كيفية دخول الطلبة وخروجهم من الغرف:**

أ) كيف سيحدد الطلبة ما المطلوب فعله حال دخولهم الصف، بعض المعلمين لديهم مطلب محدد مثل افتح دفاترك وافحص فيما إذا أنهيت الواجبات

ب) في أي ظرف يمكن للطالب مغادرة الغرفة؟ متى يجب عليهم الحصول على إذن؟

ج) إذا تأخر الطلبة، كيف سيحصلون على إذن دخول للغرفة.

3- **طور إشارة وعلمها لطلبتك:**

أ) بعض المعلمين يستخدمون كلمات مثل الانصراف، هدوء، ... الخ.

ب) في القاعات رفع اليد يعني سكون.

ج) في الملعب سماع الصفارة يعني الاصطفاف في الطابور.

4- **طور إجراءات لمشاركة الطلبة في الصف:**

أ) يجب أن يرفع الطالب يده قبل الحديث.

ب) يجب على الطالب الانتظار حتى ينهي زميله المتحدث.

ج) حدد الإشارة التي تطلب فيها. بعض المعلمين يرفع يده المقبوضة حتى إذنه.

د) تأكد بأن التعليمات تختلف من نشاط إلى آخر.

ه) حدد عدد الأفراد الذين سيذهبون للحمام أو صنبور الماء.

5- **حدد كيفية الاتصال مع الطلبة وجمع الدفاتر وتوزيع الواجبات:**

أ) بعض المعلمين يحدد زاوية من السبورة لكتابة الواجبات المطلوبة. في الصفوف الأولى يفضل كتابة الواجبات على ورقة أو وضعها في ملف خاص.

ب) بعض المعلمين يجمع الواجبات في صندوق أو ملف و بعضهم يجعل الطلبة يجمعونها قبل النشاط الذي يليه.

القواعد السلوكية:

القواعد السلوكية هي تعليمات تحدد السلوكات المتوقعة والمحذورة من الطالب إنها المرغوبات والمحذورات في غرفة الصف. على عكس الإجراءات تكون القواعد السلوكية عادة مكتوبة ومعلقة على الجدران. عند تحديد القواعد السلوكية يجب الأخذ بعين الاعتبار طبيعة الجو الذي ترغب في خلقه ما هي سلوكات الطلبة التي تساعدك على التعليم بفاعلية. ما هي الحدود التي تحدد المدى الذي يجب أن يذهب إليه الطالب في سلوكه. ويجب أن تنسجم القواعد السلوكية التي تضعها مع لوائح المدرسة ومع مبادئ التعلم. فعلى سبيل المثال، نحن نعرف من البحوث عن تعلم المجموعات الصغيرة أن الطلبة يتعلمون من شرحهم المادة لزملائهم. لذلك فوضع قواعد سلوكية تحرم على الطالب التعاون وقد لا ينسجم مع مبادئ التعلم. أو كتابة قانون ممنوع، مسح الإجابة الخاطئة قد يجعل الطالب يركز على عدم ارتكاب أخطاء أكثر من تركيزه على إيصال الإجابة الصحيحة للمعلم (Weinstein & Mignano).

إن وجود قواعد سلوكية قليلة حول مواضيع محددة أكثر بكثير من كتابة الممنوعات والمرغوبات. إن كان التدخين في الحمام ممنوعاً أو مضغ العلكة في غرفة الصف فيجب أن تحدد القواعد السلوكية ذلك بوضوح.

قواعد سلوكية للمرحلة الأساسية:

لقد أعطى إيفرتسون وآخرون (Everston al et. ,1994)، خمسة أمثلة على هذه القواعد السلوكية العامة لصفوف المدرسة الابتدائية أو الإعدادية هي:

1- كن خلوقاً ومساعداً لكي أحسن مثل انتظر دورك، وقل شكراً، ولو سمحت، والابتعاد عن التنابز بالألقاب.

2- احترم ممتلكات الآخرين: مثل ابتعد عن الكتابة على الجدران أو الطاولات.

3- الإصغاء الجيد بينما يتحدث الآخرون، وعدم مقاطعتهم داخل غرفة الصف وخارجها.

4- لا تضرب وتؤذي الآخرين جسدياً ونفسياً ولفظياً.

5- أطع القواعد السلوكية المدرسية داخل الصف وخارجه.

كما تتطلب النشاطات المختلفة قواعد سلوكية مختلفة مما يقتضي كتابة التعليمات

والقواعد السلوكية على لوحات خاصة لكل نشاط. وقبل المباشرة بأي نشاط يجب إخراج اللوحة وعرضها على الطلبة.

قواعد سلوكية للمرحلة الثانوية:

لقد اقترح إيمير وآخرون (Emmer et al.,1994) ستة أمثلة من القواعد السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية:

1- اجلب جميع المواد التي تحتاجها للصف مثل نوع القلم والأوراق والدفاتر.

2- اجلس في مقعدك وجهز نفسك حال سماع صوت الجرس.

3- احترم الجميع وكن مؤدباً معهم، يتضمن ذلك الضرب والشجار واستخدام الألفاظ.

4- احترم ممتلكات الآخرين وخاصة ممتلكات المدرسة والزملاء.

5- اصغ جيداً وابق في مقعدك بينما يتحدث شخص آخر.

6- أطع جميع القواعد السلوكية المدرسية داخل الصف وخارجه.

النتائج الطبيعية لمخالف القواعد السلوكية:

بعد أن حددت الإجراءات والقواعد السلوكية يجب عليك أن تقرر ما الذي ستفعله مع من يخالف هذه القواعد السلوكية والإجراءات. وأفضل هذه النتائج أن يعود الطالب ويصحح الخطأ الذي ارتكبه. فالطالب الذي يركض إلى غرفة الصف عليه العودة من حيث بدأ ويأتي للحجرة بكل هدوء وبشكل مناسب. والواجبات الغير مكتملة يجب تكملتها. والمواد التي تركت خارج مكانها يجب وضعها في المكان الصحيح. لقد وجد وينستين وميغنانو (Weinstein & Megnano, 1993) أن النتائج الطبيعية السلبية من قبل المعلمين تقع في سبع فئات، كما هي:

1- التعبير عن الإحباط وعدم الرضا وخاصة إذا كان الطالب يحب معلمه.

2- فقدان بعض الامتيازات إذا لم يعمل الواجبات.

3- استثناء الطالب من المجموعة وخاصة الذين يشتمون زملاءهم وتقدر الفترة 10-15 دقيقة.

4- كتابة ردود الفعل على السلوك الخاطئ.

5- الحجز في الفسحة، أو بعد الدوام، أو وقت الغداء، والحديث مع المشاغبين في هذا الوقت، وقد يصل الأمر للفصل أو الطرد.

6- زيارة مكتب المدير: أسلوب نادرا ما يستخدمه المعلمون.

7- الاتصال مع أولياء الأمور ودعوتهم للمدرسة للحصول على الدعم والمساعدة وليس للوم الآباء أو عقابهم.

بدء العام الدراسي:

إن وضع الخطط وتحديد كيفية الاستجابة للمشكلات هي الخطوة الأولى للفصل النموذجي. فما هي الأشياء التي يجب أن يفعلها المعلم في الأسابيع الأولى من الدراسة؟ ففي إحدى الدراسات تم تحليل النشاطات الفعالة وغير الفعالة التي يقوم بها معلمو المرحلة الأساسية خلال الأسابيع الأولى ووجد فروق هائلة بينهم (Everston, Emmer & Anderson,1980).

إدارات فاعلة مع طلبة المرحلة الأساسية:

في غرفة صف المعلم الفعال فإن اليوم الأول يكون منظماً بشكل جيد، إذا تم إعداد لوائح الأسماء لكل طالب، وتم تحديد نشاط مهم لكل طالب، وتم تجهيز المواد اللازمة، لقد خطط المعلمون لتجنب أي نشاط ينفر التلاميذ، وتعامل المعلمون مع اهتمامات الأطفال الحالية والمهمة مثل أين سأضع أغراضي؟ كيف ألفظ اسم المعلم؟ وهل أستطيع الحديث مع جيراني؟ كيف أنادي على المعلم؟ أين غرفة الحمام؟ للمعلم الناجح قواعد سلوكية وإجراءات محددة، واضحة، وقابلة للتنفيذ ثم اطلاع التلاميذ عليها بأسرع وقت. لقد تم تعليمهم القواعد السلوكية وشرحت لهم بشكل واف كما لو كانت مادة دراسية مع الأمثلة والتطبيقات.

خلال الأسابيع الأولى يصرف المعلمون الناجحون مزيداً من الوقت في شرح القواعد السلوكية والتعليمات والإجراءات. بعضهم استخدم أمثلة حية لتعليم الإجراءات، بعضهم الآخر استخدم المكافآت لتعليم بعض السلوكيات. ومعظمهم درب الطلبة على الجرس لجلب انتباههم. لقد عمل هؤلاء المعلمون مع جميع الطلبة في النشاطات الممتعة، السلوكات غير المرغوبة توقف بدون ضغط أو عنف.

إدارة فاعلة مع طلبة المرحلة الثانوية:

تركز الإدارة الفاعلة على تأسيس القواعد السلوكية والإجراءات والتوقعات في الأيام الأولى للفصل الدراسي هذه التعليمات يتم توصيلها بشكل واضح ويتم تعزيزها وتدعيمها خلال الأسابيع الأولى، يتم مراقبة سلوك الطلبة وأي مخالفة لهذه القواعد السلوكية يجب معالجتها فوراً. وفي الصفوف الأقل قدرة، فإن دائرة العمل تكون أقصر، ولا يشترط في الطلبة قضاء وقت أطول غير متقطع على مهمة واحدة. بدلاً من ذلك فإنه يتم تحريكهم خلال النشاط إلى مجموعة من المهمات.

والمعلم الناجح يتابع تطور كل طالب على حدة، لذلك لن يتجنب الطالب الذي لا يؤدي الواجبات، النتائج الطبيعية (Emmer & Eveston, 1982)، المعلم الناجح يبادل طلبته النكتة الخفيفة والابتسامات (Moskowitz & Hayman,1976).

المحافظة على بيئة تعليمية إيجابية:

تعتبر البداية الجيدة المنطلق الأساسي، والمعلم الجيد هو الذي يبني على هذا المنطلق. إنهم يحافظون على نظام إدارتهم من خلال درء المشاكل ويحافظون على دمج الطلبة في نشاطات تعلمية إنتاجية.

تشجيع المشاركة:

إن شكل الحصة تؤثر في حجم مشاركة الطلبة، وكلما ازداد دور الإشراف للمعلم فإن مشاركة الطلبة تزداد تبعاً لذلك. ففي إحدى الدراسات الحديثة وجد إن أطفال المدارس الابتدائية يعملون مع معلميهم مباشرة 97% من الوقت، ولكن الأطفال لوحدهم فقط يعملون 57% من الوقت (Frick, 1990)، الأمر الذي يشير إلى أن طلبة المرحلة الابتدائية تتطلب مراقب ومتابعة حريصة.

عندما تزود المهمة بمؤشرات وتلميحات كما يتطلب إنجازه في كل مهمة قادمة فإن مشاركتهم تزداد. فالنشاطات ذات الخطوات الواضحة من السهل استيعابها لأن كل خطوة تقود

لما يليها. وعندما يتوفر للطلبة جميع المواد اللازمة لإنهاء مهمة، فغالباً ما ينزعون للمشاركة ، Kounin& Doyle1975، إذا ما أثير اهتمامهم فإن الطلبة سيدفعون للاستمرار من أجل الحصول على إجابة، وكما تم تعلمه فإن الطلبة سيشاركون أكثر إذا ما اندمجوا في مهمات حقيقية وخاصة المهمات التي لها علاقة بحياتهم.

بالطبع، لا يستطيع المعلم الإشراف على كل طالب بنفس الوقت، أو الاعتماد على اهتمام الطالب لابد من وجود شيء آخر للحفاظ على استمرار الطلبة بالنشاط والعمل على واجباتهم، وطورت التعليمات التالية من قبل إيفرستون وآخرون (Everston et al ., 1994).

موجهات: تشجيع المشاركة:

1- حدد شروط العمل الأساسية:

أ) حدد شروط الواجب وعناوينه وحجم الورق ونوع القلم.

ب) حدد القواعد السلوكية حول التأخر وعدم تكملة الواجبات والغياب.

ج) كن واقعياً في تحديد مواعيد الواجبات.

2- أوصل الواجبات بشكل واضح لكل طالب:

أ) اكتب الواجب مع الأطفال الصغار.

ب) ذكر الطلبة بالواجب بين الحين والآخر.

ج) درب الطلبة على كيفية حل الواجب من خلال عرض نموذج.

3- راقب تطور العمل:

أ) تأكد بأن كل طالب قد بدأ بشكل صحيح وراقب الجميع دون استثناء.

ب) راقب التطور بشكل منتظم وفي المناقشة أشرك جميع الطلبة.

4- أعط الطلبة تغذية راجعة بشكل متكرر:

أ) أعد الأوراق لطلبة المرحلة الأساسية.

ب) أرسل العمل الجيد مع الطالب إلى البيت.

ج) يجب الاحتفاظ بالسجلات لكل طالب والذي ترصد فيه الدرجات والمشاريع.

د) جزئ الواجب واعط تغذية راجعة في كل مرحلة لطلبة الثانوية.

الوقاية خير من العلاج:

أفضل طريقة لمعالجة المشكلات داخل غرفة الصف هي منع وقوعها في المقام الأول. ففي دراسة تقليدية قام بها كونين (Kounin, 1970) من خلال مقارنة بين المعلمين الفاعلين الذين تخلو صفوفهم من المشكلات مقارنة مع المعلمين الذين تكون صفوفهم مضطربة. وجد كونين أنهم لا يختلفون كثيراً من حيث طريقة معالجتهم للمشكلات. ولكن كان الفرق الجوهري في المعلم الفعال سابق لوقوع المشكلات. ووجد كونين إن المعلم الفعال هو ماهر في أربعة مجالات هي:

1- معرفة كل ما يجري داخل الصف:

بحيث يعرف الطلبة أنك واع بكل ما يجري في الصف وكأن لك عيونا في جميع الاتجاهات ولا يغيب عن عيونك أي شيء. المعلم الجيد يراقب جميع التلاميذ ولا يتم احتواؤه من قبل عدد محدد من التلاميذ. يحاول هؤلاء المعلمون تجنب عمل من (الحبة قبة)، ويعرون من يثير الشغب ويتدخلون في الوقت المناسب، ولا يلومون بالخطأ كبش الفداء، ويتركون الجاني يهرب بخطئه. وإذا ما حدثت مشكلات في نفس الوقت، فإنهم يعالجون المشكلة الأكثر جدية أولاً. فالمعلم الذي يهتم بالطلبة الذين يتحدثون مع جيرانهم من الأقران ويهمل طالبين يتشاجران على المرأى، فإن ذلك يعني للطلبة أن بإمكانهم تجنب عواقب سلوكهم إذا كانوا أذكاء (Charles, 1989).

2- التداخل بين المهمات والتركيز على المجموعة:

التداخل بين المهمات يعني مراقبة ومراجعة عدة نشاطات في نفس الوقت. والنجاح في ذلك يتطلب مراقبة مستمرة للصف. وبطرق عديدة.

فإن على المعلم مراجعة عمل أحد التلاميذ وفي نفس الوقت مراقبة عمل المجموعة التي تحاول القيام بنشاط (Charles, 1985).

3- التركيز على المجموعة:

يتضمن جعل أكبر عدد ممكن من الطلبة يشارك في النشاط، وتجنب التركيز على طالبين فقط. يجب أن يمارس كل طالب نشاطاً من نوع ما خلال الدرس قد يطلب المعلم من كل طالب كتابة الجواب لكل سؤال. ويطلب منهم الإجابة الشفوية بينما يطلب من أحدهم المقارنة بين الإجابات (Charles, 1985).

4- إدارة الحركة:

تعني إدارة الحركة المحافظة على الانتقال بالدروس والمجموعة بمنتهى السلاسة والتنوع وبسرعة مناسبة. المعلم الفعال يمنع التطور المفاجئ. كأن يطلب نشاطاً إضافياً قبل جلب انتباه الطلبة، أو البدء بنشاط قبل الانتهاء من الأول في مثل هذا الوقت سيقوم ثلث الطلبة بالبداية بالنشاط الجديد، ويكون الكثير ما زالوا يحاولون إنجاز النشاط القديم، وهناك العديد يسألون غيرهم ما المطلوب؟ وسيرتبك الكثير منهم.

كما لاحظ كونين أن بعض المعلمين يحتاج وقتاً طويلاً قبل البداية بنشاط جديد. بعض المعلمين يعطي تعليمات كثيرة. تظهر مشكلات كثيرة، عندما يكلف المعلم أحد الطلبة بعمل ما بينما يطلب من الباقين المراقبة.

فالمعلم الذي يعرف ما يجري داخل الصف ويملؤه بالنشاط، ويشترك جميع الطلبة، ويدير النشاطات بشكل جيد سيكون صفه مليئاً بالنشاط والحركة والتعلم الذي من خلاله يحسون بنوع من الفائدة والقيمة التي يتجنبون معها السلوكات المشاغبة التي تهدف إلى جلب الاهتمام وملء الفراغ.

التعامل مع مشكلات الانضباط:

إن كونك معلماً ناجحاً لا يعني تصحيحك لعملية مخالفة القواعد السلوكية أمام العامة. لأن مراقبة العامة لهذا السلوك ربما تعززه، وليس بالضرورة أن يكون لدى المعلمين الذين يصححون الطلبة صفوف مثالية (Inving & Martin, 1982)- ومفتاح الحل هو معرفة ما الذي يجري، وما هو المهم حتى نتمكن من تجنب المشاكل. اقترح أمير وأتباعه (Ammir, et al-, 1994) أربع طرق لوقف السلوك الخاطئ:

1- ركز بنظرك أو اقترب من الطالب المعتدي.

2- ذكر الطلبة بالإجراءات واطلب منهم اتباعها إذا لم يؤدوا الإجراءات الصفية بشكل صحيح.

3- بكل هدوء وبدون عصبية اطلب من الطلبة تحديد القواعد الصفية اللازمة واطلب منهم اتباعها.

4- اطلب من الطلبة وبكل وضوح وجرأة وبدون عصبية وقف السلوك غير المقبول. وإذا كان لابد من إيقاع العقوبات اتبع الموجهات التالية:

موجهات: إيقاع العقوبات:

1- أجل مناقشة الموقف حتى يهدأ الجميع بما في ذلك أنت والطلبة:

أ) بكل هدوء قل للطالب (اجلس هناك وفكر ماذا حدث. سأتحدث إليك بعد دقائق).

ب) قل لما أنا غضبان جداً عما حدث. كل طالب يخرج ورقة واكتب رأيك في الموقف ومن ثم سنناقش ما كتبتموه.

2- أوقع العقوبة بعيداً عن الآخرين:

رتب الأمر مع الطالب.

1- قاوم استفزاز الطلبة الذين يذكرونك بأن الآخرين لم يقوموا بواجباتهم بشكل علني.

2- اقترب من المشاغب وتحدث له بحيث يسمعك لوحده.

3- بعد إيقاع العقوبات أقم علاقة إيجابية مع الطالب حالاً:

أ) أطلب منه المساعدة.

ب) امدح الطالب أو عمله وابحث عن فرصة تطري به على عمله.

4- رتب العقوبات لتلائم جميع المناسبات:

أ) عندما لا يقوم الطالب بحل الواجبات: يجب إما :

- تذكير الطالب.
- تنبيه الطالب.

ب) البقاء في المدرسة حتى ينهي الواجب.

مشكلات خاصة بطلبة المرحلة الثانوية:

هناك العديد من طلبة الثانوية الذين لا يكملون عملهم، بالإضافة إلى تشجيع الطلبة على تحمل المسؤولية، ما الذي يمكن للمعلم فعله للتعامل مع هذه المشكلة التي تبعث على الإحباط؟ طالما للطالب العديد من الواجبات في هذه المرحلة وللمعلم عدة طلبة، فإن المعلم والطالب يفقدان متابعة ما تم إنجازه فعلى المعلم الاحتفاظ بسجل دقيق لمعرفة ما الذي أنجزه كل طالب والأهم من ذلك. أن يعزز المعلم النتائج الطبيعية للعمل غير الكامل.

لا تنجح الطالب لمجرد أنك تعرف أنه ذكي ويستحق النجاح واجعل من الوضوح أن الخيار هو خيار الطالب وأن بإمكانه إنجاز العمل والنجاح، أو عدم العمل وتحمل النتائج الطبيعية للسلوك.

هناك مشكلة الطالب الذي يكرر مخالفة القواعد نفسها، أو ينسى مواد دائماً، أو يتشاجر مع الطلبة ما الذي يجب عمله؟ اجلس هؤلاء الطلبة بعيداً عن غيرهم والذين يتأثرون بهم وحاول الإمساك بهم قبل مخالفة القواد. ولكن إذا ما تمت مخالفة القواعد السلوكية يجب المباشرة في إيقاع النتائج الطبيعية التي تم تقريرها ولا تقبل الوعود. علم الطلبة كيفية مراقبة سلوكاتهم. أخيراً إبق صديقاً لجميع الطلبة. استغل المحاضرات الجميلة وتحدث إليهم في مواضيع غير مخالفة للقواعد السلوكية.

أما الطالب المتحدي والعدواني الذي يبدي مشكلات جادة ويخالف القواعد، حاول أن تخرجه من الموقف بأسرع وقت ممكن. فالكل خسران في صراع القوى أمام الناس. وربما

يكون من الحكمة القول للطالب الخيار لك للتعاون أو عدمه حتى يهدأ الطالب ربما تأخذ دقيقة للتفكير بذلك إذا استجاب الطالب لذلك ربما تتحدث معه عن ذلك فيما بعد. وإذا رفض الطالب التعاون اطلب منه الانتظار حتى تشغل الصف ثم اخرج للحديث معه بشكل خصوصي وإذا رفض الطالب الخروج أرسل أحد الطلبة لطلب المساعدة من المدير. تابع ذلك. وإذا استجاب الطالب قبل وصول المدير لا تجعله يخرج من الورطة. إذا تكرر عمله اعقد مؤتمر مع المدير ومربي الصف وولي الامر والمرشد. وإذا تعذر معالجة الطالب اطلب نقله إلى معلم آخر.

تعد المشاغبة وتدمير الملكيات من المشكلات الجدية والخطيرة، وأول شيء يجب عمله هو الحصول على قائمة أسماء الذين قاموا بذلك وأسماء الشهود. امنع التجمعات التي قد تحصل، والجمهور يجعل الأشياء أكثر صعوبة ولا تحاول فض الخلافات والشجار بدون مساعدة. اعلم إدارة المدرسة بذلك لأن للمدرسة سياسة في التعامل مع ذلك.

الصفوف كفرق تعليمية:

يطالب غلاسر Glasser بأن ينظم الطلبة داخل الصف كفريق تعلمي Learning Team ولكن ماذا يحدث في هذه الفرق من عمليات لتحقيق الأهداف التربوية على مختلف المستويات؟

للإجابة على مثل هذا التساؤل، يقدم غلاسر Glasser استعراضاً مفصلاً لتلك العمليات التي تحدث في الفرق المدرسية، وخاصة الفرق الرياضية،والفرق الموسيقية، والفرق التمثيلية، ففي فريق كرة السلة على سبيل المثال، والذي يتكون من 15 لاعباً، منهم سبعة لاعبين يلعبون معظم وقت المباراة، والباقون يتدربون على سبيل الاحتياط فقط، وتدفعهم الرغبة العارمة للنصر على الرغم من أنهم نادراً ما يشاركون عملياً في المباريات. الكل يبذل قصارى جهده أثناء التدريب، وأضعف اللاعبين من حيث المهارات يبذل أكثر الجهود في التدريب من أجل دخول المباراة ولو لبضع دقائق وهناك فروق جوهرية بين حصص الرياضة وحصص

الرياضيات فلعبة كرة السلة تشبع للطلبة حاجاتهم من القوة والانتماء (Glasser,1986)، وفي فريق كرة السلة الجيدة التي يدربها مدرب ممتاز، وتحكم عناصر الفريق علاقات اجتماعية تفاعلية تقوم على الاحترام المتبادل والحب غير المشروط، ويعي كل فرد دوره ومكانته. فاللاعبون المتازون يعرفون أنهم ممتازون كما يعرفهم اللاعبون الأقل مهارة وينتزع اللاعبون المتازون عادة تشجيع اللاعبين الأقل مهارة، وخاصة عندما يسجلون أهدافاً. وفي مثل هذه الفرق يشبع حاجاتهم النفسية من القوة والسيطرة والانتماء والتعاون والحب والحرية. وفي مثل هذا الجو من العلاقة يحاول اللاعب التدرب بنفسه دون إشراف لتحسين مهاراته الأدائية. وجميع فرق النشاطات اللامنهجية تقوم على هذا الأساس، ألا وهو مبدأ إشباع الحاجة، والذي يقود عادة إلى نجاح مثل هذه الفرق (Glasser,1086).

المقارنة بين فكرة الفريق الرياضي وفكرة الفريق التعلمي التقليدي في حصص اللغات وحصص الرياضيات، وحصص الاجتماعيات، تؤدي إلى المفارقات بينها فحصص النشاطات اللامنهجية تؤدي بكل مباشر إلى إشباع حاجات سيكولوجية أساسية وأما حصص اللغات، والرياضيات والاجتماعيات فهي تخلو عادة من النشاطات التي من شأنها إشباع تلك الحاجات، إذ جرت العادة أن يقوم المعلم بشرح المادة الدراسية دون إشراك الطالب الذي عليه أن يحفظها غيباً، ويعيدها إليه على ورقة الامتحان، عدا بعض الطلبة ذوي التحصيل المرتفع الذي يكونون عادة محط تركيز المعلم مع إهمال بقية الطلبة، مما قد يؤدي إلى زيادة المنافسة غير الشريفة، والنزاع بين الطالب القوي والطالب الضعيف، على العكس من ذلك الفرق الجيدة لكرة السلة إذ ينال اللاعب المتاز إعجاب بقية اللاعبين الأقل مستوى من حيث المهارات الأدائية ففي غرفة الصف، كلما ربح الطالب قوة في المادة الدراسية كلما خسر صداقات مع الطلبة الأقل حظاً (Glasser,1986) وضمن هذا الجو فإن بعض الطلاب الذين لديهم الاستعداد للتحصيل قد يختارون غير ذلك حفاظاً على صداقاتهم مع من هم أقل حظاً ودون متوسطي التحصيل. وفي ظل الجو التقليدي هذا ينجح عدد قليل من الطلبة وهم عادة

الممتازون في إشباع الكثير من حاجاتهم السيكولوجية ويفشل السواد الأعظم من الطلبة المتوسطين ودون المتوسطين، ويعيشون الإحباط المتكرر الذي قد يؤدي إلى اليأس وتدني مفهوم الذات، وقد يلجأون إلى سلوكات مرضية في رأينا كآباء ومربين، ومن شأن هذه السلوكيات إشباع حاجاتهم بطرق غير مشروعة، كالإدمان على الكحول والعقاقير الخطرة من خلال جماعات "الشلة" أو قد يهربون من المدرسة مبكراً للانضمام إلى عالم المهنة، والحصول على وظائف ذات مدخل متدن.

وإضافة إلى ما سبق فإن المدرسة بصورتها الحالية تركز على السطحيات، كتسمية مكونات الخلية الحية، التي لم تعد معرفة حقيقية، وإذا سألت المعلم عن عدم غوصه في أعماق المعرفة، لأجابك بأن الوقت غير كاف، أو أنه لا يوجد لدى الطالب أي اهتمام، فاما الاحتمال الأول فهو غير مقبول، وأما الاحتمال الثاني فهو الصحيح حقاً. فالطالب بحكم مهاراته الفجة، غير قادر على أن يغوص في أعماق المعرفة لوحده. وهو دائماً بحاجة إلى معلم متحمس ماهر يغوص معه في بحار المعرفة (Glasser, 1986) وحتى ننجح في الغوص في أعماق المعرفة، لابد لنا من الربط بين المعرفة الحقيقية وما تمنحه للطالب من فرص في إشباع حاجات أساسية، كالحاجة على السيطرة والقوة وتقدير الذات (Glasser, 1986). وحتى يتحقق ذلك يركز غلاسر على فكرة استخدام المشاريع طويلة الأمد Long- term projects التي ينفذها الطلبة كفرق تعلمية متفاعلة، ومن خلال هذه المشاريع يجب التركيز على دعم الطالب للطالب كأصدقاء يحققون من خلال أهدافهم الفردية التي تشبع حاجاتهم النفسية المشتركة، وبذلك يتم لنا إقناع معظم الطلبة على العمل الجاد بكل دافعية وإمتاع (Glasser, 1986).

وفي غرفة الصف حيث يعمل الطلبة مع بعضهم البعض في فرق تعلمية صغيرة، أمامنا الفرص لخلق الدافعية لدى معظم الطلبة للعمل بنشاط وجدية، وذلك للأسباب التالية:

1- يمكن للطلبة تحقيق حاجة الانتماء من خلال العمل الجماعي في فرق تعلمية تتكون من 3-5 طلبة. يقوم المعلم بتكوين هذه الفرق بحيث يكون فيها من ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض.

2- الانتماء يزود الطلبة بالدافع الأساسي للعمل وكلما أنجزوا نجاحاً أكاديمياً، فإن الطلبة الذين لم يسبق لهم العمل يبدأون بالشعور بالعلاقة القائمة بين المعرفة والقوة وتقدير الذات، ويبدأون بالمحاولة لاكتسابها.

3- سوف يجد الطالب القوي أن مساعدته للطالب الأقل مستوى متعة، إذ تؤدي به إلى إشباع حاجته للانتماء والقوة، ويجد الطالب الأقل مستوى المتعة في أن مشاركته لجهود الفريق تساعده على تحقيق مهمة الفريق التعلمي بنجاح، على الرغم من إن هذه الجهود لو قدمت فرادى فإنها لن تجدي نفعاً. وهذا التفاعل يفرز فريقاً ناجحاً من حيث إنجاز المهمات وتحقيق الأهداف.

4- الطلبة ليسوا بحاجة إلى الاعتماد على المعلم، وإنما على أنفسهم وقدراتهم الإبداعية كفريق تعلمي وهم بذلك يمارسون الحرية والقوة والثقة.

5- بواسطة الفريق التعلمي، يمكن للطلبة الغوص إلى أعماق المعرفة، وتجاوز السطحية التي تعانيها المدارس التقليدية.

6- يملك الفريق الحرية التامة في إيجاد الطرق والوسائل لإقناع المعلم والآباء بأنهم قد تعلموا المواد الدراسية، ويشجع المعلم لإيجاد طرق غير الاختبارات.

7- تغيير الفرق بواسطة المعلم حسب جدول زمني إذ يتاح لكل طالب الفرصة في أن يكون عضواً في الفرق التي أدت نجاحاً أكثر من غيرها.

بين طريقة الفريق التعلمي والطرق التربوية التقليدية:

إن مقارنة بسيطة بين طريقة الفريق التعلمي والطرق التربوية التقليدية تفرز فروقاً جوهرية يلخصها غلاسر بما يلي:

1- في الطرق التقليدية يعمل الطالب مفرده بينما في الفريق التعلمي فإنه يعمل ضمن مجموعات، ولديه الفرص الأكثر في إشباع حاجاته السيكولوجية.

2- من خلال الطرق التقليدية ترتبط دافعية الطالب بمستوى نجاحه، فإذا فشل الطالب فإنه يفقد الدافعية للعمل ولا يملك القدرة على الربط بين المعرفة والقوة التي تحققها في إشباع حاجته إلى تقدير الذات.

3- في الطرق التقليدية نادراً ما يقيم الطالب القوي علاقة صداقة تعاونية مع الطالب الضعيف بينما طبيعة عمل الفرق التعلمية تشترط ذلك.

4- في الطرق التقليدية مساهمة الطالب الضعيف لا تذكر، بينما هي في الفرق التعلمية هامة جداً، وتزداد مع نشاط الفريق.

5- في الطرق التقليدية تعتبر مساعدة الطالب للطالب غشاً بينما تعتبر في الفرق التعلمية شرطاً أساسياً لتحقيق التعاون والانتماء للروح الجماعية.

6- في الطرق التقليدية إذ يرسل المعلم ويستقبل الطالب، فإن الأخير يعاني الملل الذي يؤدي إلى عدم العمل، بينما في الفرق التعلمية إذ ينهمك الطلبة في أعماق المعرفة تحت إشراف المعلم، يختفي الملل ويزداد حب المعرفة.

7- في الطرق التقليدية يقرر ويصمم المعلم طرق التقييم بنفسه، بينما في الفرق التعلمية فالامر متروك للطلبة أنفسهم وبذلك تتاح لهم فرص الإبداع والحرية والاستقلالية.

8- في الطرق التقليدية تتم المنافسة بين الطلبةِ على شكل فردي يتضح فيه القوي والضعيف، بينا في الفرق التعلمية كل طالب أمامه الفرصة في أن يكون في الفرق القوية ذات التحصيل العالي وبذلك تتحقق فرص العدالة والمساواة وتختفي انعكاسات النجاح أو الفشل.

المعلم كمدير للفرق التعلمية:

لابد من اعتبار الطلبة مسؤولين عن عملية تعلمهم، ولهم الدور الأول والأخير في تحديد مستوى هذه العملية طالما يملكون الإرادة الحرة والقدرة على ضبط سلوكاتهم. وإذا ما أعطي الطلبة هذه الفرصة من المشاركة في عملية التعلم فإن في ذلك المزيد من الدافعية والعمل الجاد والسلوكات الإبداعية ولتحقيق ذلك، تحول المعلم في المدرسة التقليدية ليصبح مديراً تربوياً حديثاً يقضي معظم وقته في توفير جو تربوي يساعد الطلبة على تحقيق مطالبهم وأهدافهم التي تشبع حاجاتهم وتحقق رضاهم. فالطالب المشبع هو أكثر إنتاجية (Glasser, 1986)- ولتوفير الجو التربوي المناسب لعمل الفرق التعلمية لابد من أن يعدل في طرقه

التدريسية من خلال تغيير الكثير من المعتقدات السابقة والتخلي عن الدور التقليدي المرسل فقط. إن ممارسة المعلم دور مدير الفرق التعلمية يتطلب من المعلم جهوداً في اكتساب المهارات الإدارية التربوية الحديثة التي توصلت إلى تحقيق الضبط والقيادة الناجحة، وإذا ما نجح في ذلك فإنه يحقق أعلى مستوى من الرضا والنجاح لأنه لم يعد مسؤولاً عن الذين لا يرغبون في التعلم. وكلما سلك المعلم سلوك الموجه المدر، كلما مارس الطلبة مسؤولياتهم نحو التعليم، وكلما قلت جهود المعلم ازدادت جهود الطلبة، وبذلك يسهل عمل المعلم (Glasser, 1986).

المعلم الذي يرغب جازماً في تطبيق فكرة الفرق التعلمية يواجه تحدياً كبيراً يفرض عليه التخلي عن احتكار السلطة، ويحاول عملياً مشاركتها الطلبة، وذلك في عملية اتخاذ القرارات، فكلما ازدادت سلطة ومسؤولية الأفراد في ممارسة أدوارهم، كلما كثرت محاولاتهم، وازدادت نشاطاتهم الإبداعية في العمل.

ولزيادة إنتاجية المدرسة فإنه من الأفضل لمدير المدرسة أن يتصرف كرئيس، وللمعلم أن يتصرف كمدير للفرق التعلمية وللطلبة أن يتصرفوا كعمال لتحقيق الأهداف التربوية والخروج من المدرسة متعلمين أو مهنيين.

وكلما افترض المعلم دور المدير الحديث وتصرف استناداً لذلك، فإنه سيواجه بعض الصعوبات في ممارسة المهارات التربوية الجديدة لأنه لم يتعد لديه سلطة مباشرة لحمل الطلبة على التعلم. فالطالب كالعامل في المصنع، يعمل فقط عندما يجد في العمل فائدة له وتحقيقاً لأهدافه التي تشبع حاجاته الأساسية، ومهمة المعلم كمدير للفرق التعليمة يجعل من النشاطات المدرسية عملاً فيه تحقيق لمصالح الطلبة (Glasser, 1986). فالمعلم في المدرسة التقليدية يعمل كعامل وكمدير يوجه الطلبة ويحدد المهمات والأهداف وطرق تقييمها، ويحدد الطالب الضعيف من القوي، فقد يمنح الضعيف جهوداً إضافية، وقد يرسبه في الفصل للتخلص منه، ويعتقد الكثير من المعلمين أن هذه أفضل طريقة. بينما في طريقة الفريق

التعلمي يسعى المعلم دوماً إلى تزويد الطالب بتعاليم مفصلة. واضحة محددة لأهداف النشاط التعلمي تحت الدراسة، ويشاركهم عملية التفكير في الموضوع والبحث عن أفضل السبل للتعلم، ويحاول المعلم وطلبته الحصول على أفضل معدلات التحصيل، ولكنها ليست غاية بحد ذاتها. إنه يشجع الفرق التعلمية على إيجاد أسهل الطرق لتعلم المهارات السلوكية بشكل يستطيعون معه استغلال الوقت بأفضل ما يمكن.

المعلم مدير حديث يعي دوره ودور الطلبة بشكل محدد إنه المسؤول عن تركيبة الفرق التعلمية داخل غرفة الصف، والطلبة مسؤولون عن التعلم والتفاعل داخل هذه التركيبة. المعلم مشغول دوماً في تحسين هذه التركيبة مستخدماً طرق التغذية الراجعة الداخلية من الطلبة أنفسهم، وطرق التغذية الراجعة الخارجية من الخبراء التربويين في الميدان، يدخل المعلم والطالب باستمرار في حوار بناء حول كيفية تحقيق الأهداف ضمن الوقت المحدد.

المعلم المدير الحديث يعزو المشاكل إلى تركيبة الصف وليس إلى الطلبة أنفسهم ويعتبر نفسه المسؤول الأول حول هذه المشاكل، ويسعى دائماً إلى تشجيع الطلبة على الانفتاح الفكري والحديث بحرية تامة دون عقاب أو تهديد، وبجو من الود والاحترام، إذ يعامل الطالب كزميل بكل عدالة ومساواة، وإذا ما اكتشف فريق طريقة ما للتعلم سرعان ما تنتشر إلى بقية الفرق التعلمية حتى يتسنى للجميع المزيد من التعلم.

بين المعلم والطلبة:

المعلم هو مدير حديث مدرب في ضبط نظامه الفرعي، أسند إليه دور الموجه للفرق التعلمية في غرفة الصف (Glasser, 1986)، كما أسند إليه دور المعالج للمشكلات الطارئة المستجدة التي تحدث أثناء عمليات التفاعل، والناتجة عن الإحباط والصراع عند بعض الطلبة أو بينهم، وتوجيه وتحسين عمليات التفاعل للوصول إلى حاجة من الضبط الناجح الكامل.

وليتمكن المعلم المدير من معالجة المشكلات التي قد تحدث، لابد له من تبني دور إضافي،

الا وهو "المعلم المرشد". إذ يساعد الطلبة على حل مشكلاتهم النفسية، والاجتماعية، والانفعالية، والأكاديمية. وأبرز المبادئ ما يلي:

1- بناء جسور الصداقة:

على المعلم بناء علاقات مهنية تفاعلية مع الطلبة، تقوم على الاحترام المتبادل لحاجات بعضهم بعضاً، مع معرفة تامة لحدودهم الفرعية، ولتحقيق ذلك على المعلم أن يدخل الطلبة في نشاطات من شأنها تحقيق المعرفة الاجتماعية وإقامة العلاقات النفسية بين الأعضاء، وعليه أن يمنح الحب غير المشروط الذي تحدث عنه كارل روجرز (Carl Rogers) حتى يتم تحقيق الاندماج مع الطلبة (Involvement).

2- ماذا يريدون حقاً؟

على المعلم والطلبة تحديد الأهداف المراد تحقيقها سواء في الحصة اليومية، أو طيلة الفصل الدراسي. إن عملية تحديد الأهداف التعلمية التي ترتكز إلى الأهداف العامة للمنهاج يجب أن تكون واقعية وعملية ومحددة بحيث يمكن تحقيقها. إن وضع هدف غير إجرائي، يؤدي إلى الفشل في تحقيقه، وإضاعة الوقت، وبالتالي إلى الإحباط.

3- ماذا يفعلون الآن؟

يتساءل المعلم والطلبة عن فاعلية الطرق التقليدية المتبعة في مدى تحقيق الأهداف لنقاط الضعف والقوة، وعلى الطرفين تحديد مصير هذه الطرق بأغلبية الأصوات.

4- تحديد طرق أفضل:

بعد إصدار الحكم بشأن الطرق التقليدية المتبعة سابقاً، يدخل المعلم والطلبة في حوار مفتوح، ونشاطات جماعية تهدف إلى تحديد استراتيجيات جديدة تكفل تحقيق الأهداف. فقد تتبنى إحدى الفرق التعلمية إحدى النشاطات التي كانت قد أثبتت فاعليتها سابقاً في تحقيق بعض الأهداف، وعلى المعلم تعزيزها. ويتم رسم الأهداف والطرق الجديدة لتحقيقها حسب جدول زمني مفصل وتوجيه من المعلم، وبعد الاتفاق بالإجماع يقوم الطلبة بالتوقيع على

الوثيقة، كما يتم الاتفاق على تحديد طرق التغذية الراجعة feeback loops اليومية، والشهرية، والفصلية، والسنوية.

5- الأعذار غير مقبولة:

إذا فشل فريق تعلمي، أو طالب ما في إنجاز المهمات المحددة، فعلى الفرق التعلمية والمعلم عدم قبول الاعتذارات، والأجدر بالجميع مراجعة واقعية الأهداف وفعالية الاستراتيجيات، الأمر الذي يقتضي وضع خطط جديدة.

6- العقاب غير مقبول:

على المعلم والفرق التعلمية نبذ العقاب بكافة أنواعه، لأن فيه تعزيز للفشل، ولابد من اعتماد مبدأ "النتائج الطبيعية للسلوك". ويتضمن هذا المبدأ عقد الاتفاقيات بين أعضاء الفرق التعلمية بما في ذلك المعلم، وتنص هذه الاتفاقيات على تضمين الخطة بنداً جزائياً بحق كل من يقصر في أداء مهمته، هذا الجزاء عادة يُتفق عليه، ويجب أن يكون واقعياً غير مؤلم جسدياً أو نفسياً.

ومثال ذلك الطالب الذي يفشل في تنفيذ الاتفاق ينال جزاءً يتضمن حرمانه من النشاطات اللامنهجية لمدة يومين متتالين يختارهما الطالب الذي خالف الاتفاق نفسه. وعندما يعرف الطالب مقدماً، ومن خلال الكتابة، فإنه بذلك قد أتيحت له فرصة الخيار في تنفيذ الاتفاق أو عدمه، وهو على وعي تام بنتائج اختياره لعدم أدائه المهمة، ويكون وقع مثل هذه النتائج مقبولاً من الجميع مقدماً وهو عكس العقاب.

7- لا تيأس:

يوصي غلاسر المعلم بعدم اليأس من كثرة المحاولات لأن اليأس الذي قد يشعره المعلم يستشعره الطلبة بشكل أو بآخر ويعتبر اليأس هزيمة. فاليأس يولد الاكتئاب لذلك إذا فشلت خطة معينة على الجميع إعادة وضع خطة جديدة أكثر واقعية لتحقيق الأهداف المنشودة.

ترتيب المقاعد داخل حجرة الصف:

هل تؤثر طريقة جلوس الطلبة في عملية التعليم والتعلم. إن خبراتنا التربوية مع طلبة الجامعة تؤكد أن الطالب المهتم يجلس وسط الأمام. ويجلس الطلبة الذين هم على عجل للمغادرة قرب الباب. في دراسة آدم وبيدل (Adam& Biddle ,1970) وجد أن معظم النقاش اللفظي قد تركز بين المعلم والطلبة الذين يجلسون في الوسط الأمامي. وعدلت البحوث فيما بعد هذه النتيجة ليصبح أن مركز المناقشة قد ينتقل من المركز إلى الأطراف (Good,1983).

يبدو أن المقاعد الأمامية تزيد المشاركة للطلبة الذين يحبون الحديث في الصف في حين أن المقاعد الخلفية تجعل من الصعوبة المشاركة ومن السهولة الجلوس والعيش في أحلام اليقظة (Woolfolk & Brooks, 1983)- ولتوزيع النشاط اقترح وينستين وميغنانو (Weinstein & Mig- nano, 1993) على المعلمين التحرك في أنحاء الغرفة، وعمل اتصال مع الطلبة الذين يجلسون في المقاعد الخلفية والتخاطب مباشرة مع الطلبة الذين يجلسن بعيداً.

هناك بعض المعلمين الذين يغيرون ترتيب المقاعد كثيراً بحيث نادراً ما يجلس الطالب في نفس المكان إما لتغيير ترتيب الطلبة وإما لموائمة الصف بما يتناسب والنشاط. وهذه قد تستهلك الكثير من الوقت وتزيد من سلوك المشاغبة. لذا اقترح موسغريف (Musgrave,1975) عدة نماذج لترتيب مقاعد الطلبة كما يلي: الخطوط الأفقية، والشكل الدائري، والشكل الرباعي.

إن الخطوط الأفقية تتضمن العديد من فوائد الخطوط والأعمدة، إنها تفيد في المهام ذات الطبيعة الفردية، وللعرض من قبل الطلبة، لتشجع الطلبة للتركيز على المعلم وتسهل عمليات النظافة. وتسمح الخطوط الأفقية للطلبة بالعمل بالتزاوج. هذا التشكيل جيد لأغراض العرض لأن الجميع قريب من المعلم. لكنه غير جيد لأغراض التفاعل الاجتماعي الواسع. أما المجموعات الأربع أو طريقة الدائرة فإنها أفضل طريقة لتفاعل الطلبة. تسمح الدائرة

بالمناقشة الجماعية والعمل المنفرد. إلا أن المجموعات الأربع تسمح للطلبة بالحديث والتعاون والمشاركة والعمل معاً على مهمة ما. لكن يصعب إدارة الجماعة في كلا الشكلين.

أساليب حديثة في تطبيقات الأسئلة الامتحانية:

تعتبر إدارة الامتحانات وشؤون الطلاب إدارة أساسية في الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم، ومسؤولة عن الامتحانات بصفة عامة على نطاق المدارس بالمراحل المختلفة في صفوف النقل، وبخاصة تكون مسؤوليتها المباشرة على الامتحانات العامة في الشهادات الثانوية العامة وما في مستواها.

وتمثل إدارة الامتحانات وشؤون الطلاب الإدارة التربوية المركزية في الإشراف على تنفيذ الامتحانات التي يكلف بإعدادها بعض الموجهين التربويين للمواد الدراسية المختلفة في الشهادات العامة الثانوية وما في مستواها,أو المدرسون بإشراف الموجهين التربويين في صفوف النقل.

وغالباً ما تبنى أسئلة الامتحانات على أساس ورقة الأسئلة الواحدة لأغلب المواد الدراسية أو ورقتي أسئلة في بعض المواد الأخرى.

وتتكون ورقة الأسئلة الواحدة من 4-6 أسئلة في الغالب ويترك فيها المجال للاختيار.

والصفة الغالبة على أوراق الأسئلة هي طابع أسئلة المقال، وكأن هذه الأسئلة توضع لقياس المستوى التحصيلي لدى الطلاب في المنهاج الدراسي الذي درسوه طوال العام ليجيبوا عليها في حوالي ساعتين أو أكثر من الوقت.

والأسئلة في جملتها لا تقيس إلا الجانب المعرفي وعند مستوى التذكر وتنفذ الامتحانات من خلال لجان تشكل من رئاسة التعليم الثانوي والتوجيه التربوي والمدرسين. تشرف كل لجنة على قطاع من الطلبة الممتحنين في إحدى المدارس التي تخصص لهم.

وتنظم عملية الامتحانات لوائح توضح أعمال كل لجنة من لجان الكنترول التي تعد وتراجع قوائم الأسماء وأرقام الجلوس وإعداد أوراق الإجابات المخصصة لكل مادة دراسية مع سرية العمل تماماً.

وكذلك لجان النظام والمراقبة ولجان تسليم وتسلم الأوراق الخاصة بالأسئلة والإجابات إضافة إلى لجان أخرى خاصة بتصحيح الإجابات ومراجعتها، وكلها أيضاً تعمل في سرية تامة.

وتتم هذه العمليات جميعاً وفق نظام خاص وانضباط تام في جميع المراحل حتى يتم رصد الدرجات ومراجعتها حتى تعلن النتائج بعد اعتمادها من سعادة وزير التربية والتعليم في صورتها النهائية.

أما امتحانات النقل في المدارس لجميع الصفوف عدا نهاية المراحل الثانوية العامة والمعهد الديني والصناعة والتجارة) فتتم داخل المدارس بالشكل التالي:

1- بالنسبة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية:

يتم تقويم تلاميذ هذه الصفوف ثلاث مرات خلال العام الدراسي على يد مدرسيهم عدا الامتحان الثالث الذي يتم آخر العام حيث يشكل مدير المدرسة لجاناً صفية على مستوى المدرسة.

وتتوزع درجات التلاميذ على مدار السنة في كل مادة دراسية كالآتي:

20% من الدرجات تخصص للتقويم الأول (الفصل الدراسي الأول).

20% من الدرجات تخصص للتقويم الثاني (الفصل الدراسي الثاني).

60% من الدرجات تخصص للتقويم الثالث (امتحان آخر العام).

وفي حالة حصول التلميذ على أقل من 50% من النهاية العظمى لدرجة النجاح فإنه يجري له امتحان تكميلي وتحتسب له الدرجة في هذه الحالة من 100%.

2- أما بالنسبة لامتحانات النقل في صفوف النقل من الرابع الابتدائي حتى الصف الثاني الثانوي فإنها تتم بالشكل التالي:

يتم وضع الأسئلة بواسطة بعض مدرسي المدرسة بتكليف من مدير المدرسة وإشراف التوجيه التربوي كل في مجال تخصصه في المواد الدراسية المختلفة.

يتم إجراء الامتحانات وفق لوائح خاصة ولجان كنترول خاصة بالمدرسة ولجان نظام ومراقبة وإجراءات تسليم وتسلم أوراق الأسئلة والإجابة الى ولجان تصحيح ومراجعة حتى يتم إعلان النتائج على مستوى كل مدرسة.

وتسهيلاً لعمليات الامتحانات لصفوف النقل وتسهيلاً للطلاب فقد عمل بنظام الفصلين الدراسيين، حيث يعقد امتحان في منتصف الفصل الدراسي الأول ويحتسب له نسبة 50% من نصف الدرجة الكلية (100%) وامتحان آخر في نهاية الفصل الدراسي الثاني ويحتسب له (50%) وفي الجزء الذي درسه الطالب من المنهاج بحيث يشكل مجموع الامتحانين 100% (الدرجة الكلية) علماً بأن الطالب يمتحن في نهاية الفصل الدراسي الثاني في الموضوعات المقررة في النصف الثاني فقط.

وتحتسب الدرجة النهائية من مجموع حصيلة درجتي الفصلين أي من 100% من الدرجة الكلية للمادة.

ويعتبر الطالب ناجحاً إذا حصل على نسبة 50% في كل مادة وإلا فله امتحان دور ثاني إذا رسب في مادتين على الأكثر ويمتحن في جميع المقرر الدراسي للمادة أو للمادتين اللتين رسب فيهما.

ويسمح للطالب الذي تغيب عن امتحان الفصل الثاني بدخول امتحان الدور الثاني إذا قبل عذره وبموافقة من الجهة المسؤولة ويمتحن في هذه الحالة في جميع المواد وجميع المقررات الدراسية بأكملها وتحتسب له الدرجة من 100% في كل مادة.

أما عن فنيات الامتحانات الحالية وأسس وضع أسئلة التقويم والامتحانات، فإنها تتم بالشكل التالي:

يتم تكليف أحد الموجهين إضافة إلى رئيس توجيه المادة بوضع أسئلة الامتحان النهائي لكل مادة دراسية على حدة، وذلك من قبل سعادة وكيل الوزارة وترفق مع كتاب التكليف توصيات بوضع أسئلة الامتحانات أعدتها إدارة الامتحانات وشؤون الطلاب.

وتتضمن التوصيات أهم الأسس والشروط التي ينبغي أن تراعى عند صياغة الأسئلة وهي:

1- الاتجاه بأكملها نحو الموضوعية تمشياً مع التطوير في أساليب التقويم مع الإكثار من عدم الأسئلة التي لا تستدعي الإسهاب في الإجابة عنها، وتغطي أجزاء المنهج وتتيح للطالب فرصة الإجابة على أكبر عدد منها.
2- تستهدف الأسئلة اختبار مقدرة الطالب على الفهم والتفكير والاستنباط لا مجرد التذكر والسرد.
3- الابتعاد بأكملها عن اللبس والغموض والألغاز.
4- إتاحة مجال الاختيار بقدر الإمكان.
5- الإحاطة بالحوادث الجارية واتصال موضوعات الأسئلة بالحياة والواقع.
6- الابتعاد عن الأسئلة المركبة التي تتطلب الإجابة عن المتأخر منها صحة الإجابة عن المتقدم.
7- أن يستهدف اختبار حصيلة الطالب اللغوية (في امتحان اللغة) واختبار قدراته على فهم الأساليب واستعمال التراكيب والمفردات وحسن تطبيق قواعد اللغة.

هذه هي أهم الأسس التي تبنى الامتحانات الحالية عليها، فهل هذه الأسس، وعملية بناء أسئلة التقويم الحالية عليها تفي بالغرض التربوي المقصود؟

والمعروف أن عملية التقويم هي عملية شاملة لكل جوانب العملية التربوية ابتداءً من تقويم عمل الإدارة المركزية والإدارة المدرسية إلى تقويم المعلم وتقويم المنهاج ووسائل تنفيذه إلى عملية التقويم التحصيلي للطالب..

ويهمنا التعرض بالذات إلى التقويم التحصيلي للطالب لأنها تشكل مشكلة ملحة تحتاج إلى حلول ناجحة.

وحتى تتم عملية التقويم التحصيلي للطالب ينبغي أن تتوافر في مصمم الامتحان و بمعنى أصح باني الاختبار مواصفات وشروط أساسية، أهمها أن يكون على علم بأساليب ومواصفات الاختبار الجيد، ومتدرباً على فنيات الصيغة والبناء، ومتمرساً أو متخصصاً في هذا المجال بعيداً عن الارتجالية والعشوائية..

فبناء الاختبار يتطلب من المتمرس أو المختص أن:

- يرصد الأهداف التعليمية لمادته سواء المعرفية على مستوياتها المختلفة أم المهارية (النفسحركية) أم الوجدانية.

- يحلل مفردات محتوى المادة ويصنفها إلى المستويات التعليمية المختلفة: التذكر، المعرفة، الفهم، التطبيق، المهارات.

- يعد جدولاً لمواصفات اختبار مكون من عدد من الأسئلة وفق أهداف محتوى المادة الدراسية ويحدد لكل عنصر أو مفردة من مفردات المحتوى وزناً نسبياً في صورة نسبية مئوية حسب أهمية كل عنصر وكذلك تحديد الأوزان النسبية لكل مستوى من الأهداف التعليمية في صورة نسب مئوية حسب أهمية كل عنصر.

- يحسب في خلايا الجدول أعداد المفردات حسب خبرته وحنكته ومهارته في الربط بين عنصر المحتوى والهدف الممكن تحقيقه.

فهل تبنى أسئلة امتحاناتنا وفق هذا المستوى؟ وهل تتضمن الأسئلة أنماطاً من اختبارات موضوعية وأسئلة مقالية قصيرة تتصف بالدقة والثبات والصدق عندما نقيس أي من المستويات التعليمية المختلفة؟

الإحساس بمشكلة الامتحانات الحالية:

الحقيقة أن نظام الامتحانات الحالية ما زال قاصراً وبعيداً عن استراتيجيات نظم الامتحانات المعاصرة التي تتوفر فيها عوامل الموضوعية والصدق والثبات والدقة.

وما زالت امتحاناتنا مرتبطة باللوائح واللجان السرية والتكلفة الباهضة فضلاً عن أنها تقديرية في مقياسها بعيدة عن استخدام المقاييس الكلية الأكثر طاقة وصدقاً وثباتاً وتثير من خلال إجراءاتها الخوف والقلق والتوتر وظهور بعض السلبيات كمحاولات الغش أو اللجوء إلى الدروس الخصوصية أو العدوانية وغيرها من ظاهرات كالرسوب وتكرار الرسوب والتسرب وغيرها مما يزيد في الهدر التعليمي وتثير إحساسنا بوجود مشكلات تتعلق بالامتحانات الحالية والتقليدية.

أهمية مشكلة الامتحانات الحالية والحاجة إلى دراستها:

تظهر مشكلة الامتحانات الحالية وبدرجة كبيرة من الأهمية لما لها من تأثير في نواتج التعلم وتحقيق الأهداف التربوية وبما تسببه من هدر تعليمي وظاهرات سلبية وتؤثر في نوعيات وكفايات خريجي النظام التعليمي سواء في مجال خدمتهم للمجتمع والوطن أم في الالتحاق بالتعليم الجامعي.

وتظهر نواحي القصور في الامتحانات الحالية في النواحي التالية:

1- عدم وضوح الأهداف وقلة الاهتمام بها بل وإهمالها، ويكون التركيز على المستويات الدنيا من الجوانب المعرفية مثل التذكر وإهمال المستويات الأعلى مثل الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

2- يكون التركيز على النجاح كهدف وليس على اكتساب مهارات الأداء والتعلم من أجل العلم.

3- نظم الامتحانات الحالية ما زالت تقليدية ومرتبطة باللوائح والنظم والتعليمات والتي تقيد عمليات الادارة والإشراف والتنفيذ.

4- القائمون عليها بحاجة إلى إعداد وتدريب واكتساب مهارات فنية مما يزيد من قدراتهم وفاعليتهم.

5- تصاحب الامتحانات الحالية حالات الخوف والتوتر والقلق والرهبة وتظهر بعض السلوكيات السلبية كالعدوانية ومحاولات الغش.

6- للامتحانات الحالية تأثيرات على الهدر التعليمي كالرسوب والتسرب كما تؤثر على إنتاجية التعليم نوعاً وكماً.

7- يوجد نقص كبير في المتخصصين في بناء وتصميم الاختبارات التحصيلية وأساليب التقويم المختلفة وتحليل النتائج وتفسيرها.

8- الامتحانات الحالية تهمل كثيراً الجوانب الأدائية العملية (المهارية) كما تهمل الامتحانات الشفوية في أغلب المواد.

وعلينا أن نستخدم التقويم الذي يقوم على أساس الكفايات المؤدية للإتقان والمرتبطة بالأهداف بدلاً منن التركيز على الامتحانات التي تصنف الطلاب إلى ناجح وراسب.

وتظهر أمامنا الحاجة إلى إبراز دور المدرسة والمعلم في عمليات التقويم من حيث الإعداد والتجريب والتعديل والمتابعة والتطوير مع كسر حدة اللوائح والتعليمات.

علينا أن تستثمر التقنيات الحديثة كاستخدام الحاسب الآلي في تطوير نظام القياس والتقويم من خلال عمليات التخزين والاسترجاع والتطوير والمتابعة بأفضل الوسائل وأحدث الطرق المناسبة لهذا المجال.

ويتطلب الأمر أيضاً توعية مكثفة للمسؤولين التربويين والمعلمين وأولياء الأمور والمتعلمين لفهم أساليب القياس.

وكحل لمشكلة الامتحانات الحالية ينبغي إيجاد البديل المتمثل في تقويم متنوع يصلح لقياس جوانب أداء المتعلم معرفياً ومهارياً ووجدانياً.

ولاشك أن إجراء الدراسات والأبحاث حول مجالات القياس والتقويم وخاصة الجديد منها والمفيد يمهد السبل للأخذ بها والاستفادة من نتائجها لتطوير استراتيجيات القياس والتقويم في نظامنا التربوي وفي امتحاناتنا الحالية.

كما يمكن الاستفادة منها أيضاً في صنع القرارات الخاصة بتصحيح مسيرة التعليم وبنيته وأدواته وأجهزته.

ونجد أنفسنا عند الأخذ بأي من الأساليب المتطورة أن نأخذ بإجراءات التجريب قبل التعميم، وإجراء الدراسات حولها حتى نكون على بصيرة وعلم بها.

فعلينا أن نتعرف على أساليب التقويم التكويني أو البنائي الذي يكون مصاحباً لعمليات تنفيذ المنهاج طوال العام الدراسي، وذلك لما له من أهمية الاستمرارية في تقويم الأداء.

إن فنية إعداد الامتحانات بحاجة إلى كوادر متخصصة ومتدربة بصورة جيدة، وأن هذا الأمر يحتاج إلى إعداد وتدريب كوادر بصورة مستمرة بغرض التخلص من الظاهرات السلبية للامتحانات الحالية وأبرز أساليب التقويم الحديثة التي تظهر فاعلية الامتحانات ومدى صدقها وثباتها في القياس ومميزاتها عن النظام التقليدي الحالي إضافة إلى ما تشيعه من جو نفسي طيب بعيداً عن الخوف والتوتر والقلق.

لذلك كان لابد من العمل على إيجاد نظم بديلة للامتحانات التقليدية ثبتت فاعليتها وكفاءتها في كثير من الدول المتقدمة التي مارسته وجربتها واعتمدتها كأنظمة متقدمة.

ولقد فكر المسؤولون في وزارة التربية والتعليم في معظم الدول العربية الذين تداركوا هذا الأمر، وحرصاً منهم على إيجاد احل، بدأوا بالخطوات الإيجابية والتنفيذية عندما أصدروا قراراً بإنشاء وحدة القياس والتقويم التابعة لإدارة المناهج والكتب المدرسية، وتحديد اختصاصات قسم القياس والتقويم كما طالبوا بإجراء دراسات شاملة ومتكاملة حول إجراءات تطوير أساليب القياس والتقويم وحول إنشاء بنك للأسئلة في التعليم بمختلف مراحله ومستوياته وذلك من خلال تكليف فريق عمل لإجراء هذه الدراسات.

تهدف الفكرة التربوية الحالية إلى إيجاد بديل للامتحانات الحالية التقليدية والمتمثل في إنشاء "بنك الأسئلة" الذي يهدف بدوره إلى توفير أرصدة كبيرة من أسئلة أو مفردات اختبارية

أو فقرات اختبارية أو أسئلة مقالية قصيرة لمحتوى المواد الدراسية، تقيس مدى تحقيق الأهداف بمستوياتها العلمية: المعرفية والمهارية (النفسحركية) والوجدانية، والمتميزة بخصائص قياسية كمية ومحددة اعتماداً على بيانات وتصويبات وتعديلات ناتجة عن مرحلة التجريب الميداني لهذه الأسئلة أو المفردات أو الفقرات.

مع إلقاء الأضواء على مفاهيم بنوك الأسئلة وإجراءات إنشائها وآليات عملها وأدوات نشاطها وأساليب وفنيات صياغة أرصدة البنك وتنميتها وتطويرها.

الاتجاه لبنوك الأسئلة كحل للمشكلة:

لقد بدأت بعض الدول المتقدمة كالمملكة المتحدة تجربة بناء بنوك أسئلة عندما قرر مجلس التعليم في بريطانيا عام 1966م تمويل بحوث ودراسات حول إمكانية بناء أنظمة بنوك أسئلة.

وبعد ثلاث سنوات أي في عام 1969م توصلت تلك الدراسات إلى نتائج مهمة صدرت في تقرير أوضح فيه مفاهيم مختلفة لبنوك الأسئلة وأساليب بنائها واستخداماتها في امتحانات المدارس الإنجليزية، ونحت الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من بعض الدول المتقدمة هذا المنحى وأصبحت بنوك الأسئلة في حيز الواقع وقد شهدت تطورات سريعة في الآونة الأخيرة.

وقد تنبه الكونجرس الأمريكي ورئيس الولايات المتحدة إلى أهمية الفكرة وقد أصبحت بنوك الأسئلة Questions Banks بمفهومها ومحتواها متميزة عن مفهوم بنوك المفردات Itrms Banks.

فبنك الأسئلة أوسع مجالاً إذ يشتمل على جميع أنواع الأسئلة التي تتطلب إجابات مقيدة (الأسئلة الموضوعية) أو تتطلب إجابة حرة مفتوحة (أسئلة المقال القصيرة) إضافة إلى أنه قد يشتمل على تجارب عملية وموضوعات بحثية وأسئلة شفوية وقطع إملائية.

أما بنك المفردات فيقتصر على مفردات اختيار من متعدد Multiple-choice Items وهناك أيضاً بنوك المفردات الموضوعية Objective Items Banks. لذلك كله كان الاتجاه لبنوك الأسئلة كحل لأنه الأفضل والمناسب الأكثر شمولية وعمومية.

ماهية بنك الأسئلة وأهميته:

بنك الأسئلة هو مخزون الاختبارات التحصيلية المقننة والتي بنيت وفق مواصفات ومعايير قياسية وجربت وفق منهج علمي موضوعي وتم ترتيب وتصنيف أسئلتها بصورة تمكننا من معرفة كل سؤال والهدف السلوكي الذي يقيسه والمستوى الذي يتضمنه.

وتستدعي لإجراء القياس عند الطلب، وتطور وتنمو باستمرار من خلال تغذيتها، وهي توفر الجهد والوقت والتكلفة.

وتعتبر المفردات الاختبارية أو الأسئلة العناصر واللبنات التي تشكل رصيده وينبغي أن تكون كثيرة جداً بالآلاف بحيث يمكن الرجوع إليها بالسحب منها عند الحاجة.

ولا يعني تجميع عدد من المفردات الاختبارية أو الأسئلة أنها شكلت بنكاً إنما يحتاج البنك لعدد كبير من المفردات الاختبارية المقننة Data Bank of test Items لكل مقرر دراسي، وتكون مصنفة وفق خطة بحيث يسهل الحصول على أي اختبار وفق مواصفات محددة ووفق معايير معينة.

وتتحدد الخصائص القياسية (الإحصائية) لكل مفردة وتبنى الاختبارات ذات الخصائص المعينة التي تجرب على عينات من المتعلمين وتستخدم كأدوات لقياس التحصيل الدراسي للطلاب.

ويتطلب بنك الأسئلة تنظيماً وتصنيفاً وفهرسة مثله في ذلك المكتبة بحيث تسهل عمليات بناء الاختبارات المختلفة وبخصائص قياسية معينة تراعي المحتوى والأهداف المقاسة والخصائص الإحصائية لمفردات المحتوى مثل الصعوبة والتمييز.

ومن هذه المفردات الكثيرة جداً يمكن تشكيل عدة اختبارات متميزة بخصائص قياسية إحصائية يتوافر فيها الصدق والثبات.

وبهذا يكون بنك الأسئلة كنظام للقياس التربوي يسمح بإجراء قياس متسق في مواقف وظروف متعددة وفي زمن معين.

كما أن مفردات الاختبار نفسها تفيد المعلمين في تبادل وجهات النظر فيما بينهم، كما تمكن الطلاب من التدريب على حل أسئلة وتمارين متنوعة.

وينبغي أن يزود البنك لمدة ثلاث سنوات بالأسئلة والمفردات الاختبارية حتى يمكن من استخدامه للاختبارات الشهرية أو الفصلية أو على مدار السنة. وبهذا يمكن أن يخدم بنك الأسئلة آلاف الطلبة ولسنوات عديدة بما يوفر الجهد والوقت والمال.

وبهذا يمكن أن تبرز أهمية بنك الأسئلة فيما يلي:

1- إن البنك يعمل على تحسين وتطوير العملية التعليمية.
2- يظهر نواحي القوة ونواحي القصور في العملية التعليمية إذ تقدم بيانات صادقة عن نتائج التقويم تفيد في تطوير المناهج.
3- تؤثر الأسئلة والمفردات الاختبارية في البنك على أداء عمل المعلم من حيث الاهتمام والدقة والشمول لمادته، وتقويم المتعلمين بصورة مستمرة. والاهتمام أيضاً برصد الأهداف في المستويات التعليمية المختلفة (المعرفية والمهارية والوجدانية) مع الاهتمام بالجوانب السلوكية.
4- يراعي المعلم نمو طلابه في المجالات المختلفة ويقيس مدى نموهم الكمي عقلياً وجسمياً وسيكولوجياً ووجدانياً.
5- يقف المعلم باستمرار على مستوى التحصيل الدراسي الحقيقي للمتعلمين ويتعرف الفروق الفردية بينهم ويكتشف مواطن الضعف ليعالجها، ويمكن أن يقارن المعلم بين طلابه في كل فقرة اختبارية على حدة وليس باستخدامه للدرجة الكلية.
6- يزود بنك الأسئلة أجهزة التخطيط والتقويم والبحوث التربوية بمعلومات وبيانات ومادة تقوم على أساسها أعمال هذه الأجهزة.
7- يقدم بنك الأسئلة اختبارات جيدة تتسم بالصدق والثبات لقياس نمو الطلاب.

8- يتسبب بنك الأسئلة من خلال الحاجة إلى تنمية رصيده من الاختبارات المتنوعة في تدريب المعلمين على فنيات بناء وصيغة مفردات الأسئلة والاختبارات الجيدة والتعرف على كل جديد في مجال التقويم.

9- يعمل بنك الأسئلة على توفير الجهد والوقت والمال إذ يوجه إلى جوانب هامة أخرى تفيد العملية التربوية.

10- يفيد المعلم في المقارنة بين ما أحرزه المتعلمون من تقدم بعد كل فترة اختبارية خلال العام الدراسي.

11- يفيد بنك الأسئلة في مجال تطوير المناهج من حيث كيفية وصياغة الأهداف وتركيب مفردات المحتوى بما يحقق الأهداف، والتعرف على السلبيات ومواطن الضعف فيها وتصنيف مشكلاتها للعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها.

12- يعتبر بنك الأسئلة بأرصدته الكثيرة من الأسئلة والمفردات الاختبارية الأكثر إنجازاً تربوياً ثابت الإنفاق وله مردود اقتصادي كبير.

دواعي إنشاء بنك الأسئلة:

توجد عدة أسباب لإنشاء بنك الأسئلة أهمها:

1- تعتبر عملية إعداد الأسئلة للمواد المختلفة سواء في كل فصل دراسي أو في نهاية العام، وما تتطلبه من مهارات في مجال التحليل والتصنيف والإحصاء والتجريب والتعديل والتخزين عملية مرهقة ومكلفة حتى يظهر فيها معاملات الصدق والثبات والموضوعية، وينبغي الاحتفاظ بها والاستفادة منها على المدى الطويل إذا ما حفظت في بنك للأسئلة.

2- العمل على التقليل من تكلفة الامتحانات التقليدية فيما يدخل في اقتصاديات التعليم حيث تساعد بنوك الأسئلة على تيسير عملية التقويم لتنجز في أقل وقت وجهد وتكلفة وبعيداً عن اللوائح والأنظمة التقليدية.

3- يعد القياس والتقويم التربوي مطلباً تربوياً هاماً إذ أنه يعتبر من أهم عناصر التطور التربوي على مستوى المركز العربي للبحوث التربوية واليونسكو والأجهزة التربوية المعنية والتي أجمعت كلها على ضرورة إنشاء وحدات خاصة بالقياس والتقويم، ومتابعة أنشطتها في إنشاء بنك الأسئلة.

4- تمخضت عن المؤتمرات الإقليمية والعربية والدولية التي تناولت بصفة خاصة موضوع القياس والتقويم والاهتمام بأدواتها إنجاز الأبحاث والدراسات الخاصة بها وإنشاء بنوك الأسئلة لها.

أهداف بنك الأسئلة:

يعمل بنك الأسئلة على تحقيق الأهداف التالية:

1 - تحسين طرق وأساليب تقويم التحصيل الدراسي للمتعلمين وذلك من خلال استخدام اختبارات مسحوبة من بنك الأسئلة تتميز بمواصفات خاصة وتتوافر فيها شروط الصدق والثبات، وتقيس المستويات المعرفية المختلفة وكذلك الجوانب المهارية والوجدانية.

2- إجراء عمليات التقويم التشخيصي والعلاجي للمتعلمين وتساعد في التعديل لعمليتي التعليم والتعلم بما يحقق الأهداف التربوية المنشودة.

3- تقليل التكلفة المادية الكبيرة كل عام وذلك من خلال استخدام اختبارات متنوعة من البنك بسهولة ويسر، وكذلك توفير الوقت والجهد للمعلمين.

4- اعتبار الامتحانات وسيلة وليست غاية إضافة إلى إزالة آثار القلق والتوتر والخوف المصاحبة للامتحانات التقليدية.

5- التعريف بإجراءات صياغة الأهداف السلوكية وأساليب تحليل المحتوى وكيفية صياغة مفردات الاختبار من خلال مواصفات وأوزان نسبية لكل من الأهداف والمحتوى بحيث يمكن قياس الجوانب المعرفية بمستوياتها المختلفة، وكذلك الجوانب المهارية والوجدانية.

6- التعريف بإجراءات تطبيق الاختبارات وتصحيحها بسهولة، واستخراج ثباتها وصدقها، وإيجاد معاملات الصعوبة والتمييز لكل سؤال فيها.

7- مساعدة المعلم أثناء قيامه بدوره في العملية التعليمية من خلال عمليات القياس والتقويم المستمرة لكل جزء من أجزاء المنهج.

8- تزويد معلمي المواد الدراسية المختلفة بأفكار جديدة تتعلق بالأسئلة وصياغتها مما يزيد التعاون بين المعلمين وإزالة الحواجز بين المواد الدراسية.

9- يساعد على تقويم المتعلمين في التعليم التفريدي والتعليم من أجل التمكن وذلك من خلال إجراءات تقويم تحصيل المتعلمين مثل عمليات التقويم البنائي والتشخيصي لمتابعة مدى التقدم الدراسي لهم بصورة مستمرة ومنتظمة.

10- تقليل العبء عن المعلم وما يبذله من جهد في بناء اختبارات صعبة متلاحقة على مدار السنة الدراسية.

11- تزويد المعلم بأفضل أنواع الاختبارات وتعريفه بمحتواها وأهدافها وخصائصها القياسية مما يشجع المعلمين على المشاركة في انتقاء المفردات الاختبارية المناسبة للأهداف التعليمية المراد قياسها.

12- تحرير المعلم من الآثار السلبية للامتحانات التقليدية وما يصاحبها من مشكلات وخاصة في أحكامها النهائية ومشكلات التركيز على حفظ بعض الجوانب وإهمال الجوانب الأخرى وكذلك التحرر من القلق والخوف.

13- علاج مواطن الضعف والقصور في نظام الامتحانات التقليدية وتطوير هذا النظام بحيث تتحول الامتحانات إلى أدوات قياس صادقة وموثوق بها.

14- تفيد بنوك الأسئلة في استراتيجيات التعليم الذاتي والتقويم الذاتي إذ ينصب الاهتمام على نتائج كل مفردة على حدة في الاختبار وليس على الدرجة الكلية.

15- تشيع جواً من التوعية وتبادل الآراء بين المعلمين حول الأسئلة، وأيها الأفضل والأكثر فاعلية والأجود كمقياس من حيث اللغة والمحتوى.

16- تشجع المعلمين على الحذف أو الإضافة في كثير من المفردات الاختبارية مما يسمح للبنك في النمو والزيادة المستمرة.

17- يؤدي إلى التخلص من موضوع سرية الامتحانات ونظام المراقبة وما يتبعه من خوف وقلق وتوتر، وذلك بسبب وجود مفردات اختبارية كثيرة جداً ويستفيد منها الطالب أيضاً في مراجعة دروسه إذ أنه في كل مرة يسحب عينة من الأسئلة ويستفيد منها في تثبيت معلوماته كوسيلة للتقويم الذاتي.

18- وضع مواصفات لاختبارات تؤكد على المستويات المعرفي العليا ولأهداف المقررات مع التركيز في العملية التعليمية على تنمية قدرات الطلاب وتفكيرهم الإبداعي بدلاً من الحفظ والتذكر دون توظيف المعلومات بصورة عملية إيجابية.

19- تساعد المعلمين في تكييف امتحاناتهم بحيث تتلاءم والمنهج الدراسي.

إجراءات لتحقيق أهداف بنك الأسئلة:

لكي نساعد على تحقيق أهداف بنك الأسئلة لابد من اتخاذ إجراءات هامة هي:

1- إعادة صياغة أهداف كل مادة دراسية على حدة بحيث تكون قابلة للتقويم في كل من الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للمتعلمين.

2- التدريب المكثف لقاعدة عريضة من المعلمين على أساليب تحليل محتوى المنهج الدراسي من حيث الحقائق والمفاهيم والمبادئ والتعميمات.

3- كتابة مجموعات كبيرة من الأسئلة والمفردات الاختبارية التي تقيس الأهداف في المستويات التعليمية المختلفة مع التدريب على فنيات ومهارات صياغتها.

4- التدريب على كيفية التحقق من صدق محتوى الأسئلة والمفردات الاختبارية للتأكد من دقتها وسلامة صياغتها ومدى ما تحققه من أهداف سلوكية تقيسها في المحتوى.

5- التدريب على تجريب الأسئلة والمفردات الاختبارية على عينات من الطلبة وإجراءات التعديل والتصويب وفق معطيات النتائج.

6- تجريب الأسئلة والمفردات الاختبارية ميدانياً والاستفادة من نتائجها في التعرف على معاملات الصعوبة والتمييز من خلال تحليلها إحصائياً.

7- تخزين الأسئلة والمفردات الاختبارية التي تثبت صلاحيتها في بنك الأسئلة.

8- متابعة عملية تطوير البنك وفق إجراءات عمليات تطوير المناهج وإثراء رصيد البنك، وتوفير العناصر الفنية والإمكانات المادية التي تساعد على إنجاز عمليات التخزين والاسترجاع والتحليل والاستخدام بطريقة متقنة وسريعة.

بنوك الأسئلة وإجراءات إنشائها وتجارب بعض الدول العربية الأفكار النظرية لبنوك الأسئلة وتطورها:

قامت الفكرة الأساسية لبنوك الأسئلة على إمكانيات المساعدة على تحقيق القياس التربوي. وبدأت الفكرة على أساس تجميع مفردات في صورة اختبارات تكون صالحة كأدوات للقياس.

وأصبح بذلك مفهوم بنوك الأسئلة أو بنوك المفردات تعني مجموعة من المفردات الاختبارية تنظم وتفهرس بطريقة تشبه نفس طريقة تنظيم وفهرسة الكتب في المكتبة.

وبدأت فكرة تنظيم محتوى الاختبار وماذا يقيس؟ وما هي خصائصه القياسية السيكومترية؟ مثل قياس الصعوبة والتمييز، ومدى ثباته وصدقه.

كما بدأت بنية الاختبار على أساس الاختيار من متعدد وأطلق عليه بنك المفردات.. وكان هناك اتجاه آخر نحو تكوين فقرات اختبارية وأطلق عليه بنك الفقرات.

وتطورت الفكرة لتتعدد مجالات الاختبار ليتضمن المزاوجة والصواب والخطأ والإكمال حتى كانت فكرة تضمين الاختبار أسئلة مقال قصيرة.

وبدأت الأسئلة والمفردات الاختبارية في التطور من حيث صياغتها وفق خصائص يتميز بها الاختبار.

ثم بدأت فكرة تكوين عدة اختبارات من خلال تدرج المفردات بحيث تكون متوازية ومتسقة، كما أن التدرج بدا يساعدنا على تحديد خصائص الاختبار ككل.

وظلت الفكرة تتطور وتنمو حتى أصبح بنك الأسئلة يحتوي على مجوعة من الاختبارات المقننة جرى بناؤها وتجريبها وفق منهج علمي، كما جرى تنظيمها وتصنيفها بصورة تمكننا من معرفة نوع السؤال والهدف السلوكي الذي يقيسه، والمستوى الذي يتضمنه مع إمكانية حفظها واسترجاعها بسهولة والعمل على تنميتها وتطويرها.

وبدأت عملية تنظيم بنوك الأسئلة وإدارتها، عندما ظهرت الحاجة إلى ذلك: وأصبح المفهوم أن البنوك بحاجة إلى تنظيم دقيقة وإدارة محكمة، لأن العمليات التي تتم فيها كثيرة ومتنوعة، فهناك حاجة لإجراء عمليات الإيداع والسحب من رصيدها من الأسئلة والمفردات الاختبارية، وهناك ضرورة التطوير المستمر لمخزون الأسئلة، وإجراء عمليات الإضافة والحذف من الرصيد.

كما ظهر أنه ينبغي أن توجد لها أساليب للمراقبة والمتابعة والإشراف والتحكم في الحركة وكل هذه العمليات والإجراءات تتطلب تنظيمات ومحكمات وضوابط علمية وتحتاج جميعها إلى هيئات إدارية مدربة تدريباً عالياً.

وبدأت بنوك الأسئلة عملها على أساس أنها تنظم بالأساليب اليدوية في شكل بطاقات تصنيفية تشبه بطاقات تصنيف الكتب في المكتبات.

ويكتب رقم السؤال على وجه البطاقة وكذلك اسم المفردة الاختبارية وموضوعها مع الإشارة إلى البديل الذي يمثل الإشارة الصحيحة، إضافة إلى ذكر الصف الدراسي والمادة أو الوحدة الدراسية والهدف السلوكي الذي يقيسه والمستوى المعرفي للهدف.

أما الوجه الآخر للبطاقة فكان يتضمن معلومات تتعلق بتاريخ استخدام السؤل أو المفردة الاختبارية، وعدد الطلاب الذين اختبروا بها واسم البدائل، ومعاملات الصعوبة والتمييز لكل مفردة، إضافة إلى تسجيل معامل ثبات المفردة ومعامل ثبات الاختبار ككل، أي معلومات أخرى عن المفردة فيما إذا طرأ عليها أي تعديل نتيجة للتجريب أو التطبيق.

ثم يتم تجميع البطاقات وتصنيفها في بنك الأسئلة طبقاً لتسلسل محتوى المادة في نظام تصنيف عشري.

وبعد إتمام تسجيل كل فقرة اختبارية في البطاقة بالمواصفات التي ذكرناها، فإنها ترتب وفق مراحل إعداد الفقرات ويجري إدخالها بشكل نهائي في فهرس الاختبارات إذا أجيزت وثبت صلاحيتها بعد إجراء عمليات التحكيم والتجريب والتقويم.. الخ.

وتخضع المفردة الاختبارية للمراجعة والتعديل إذا ما ظهر بعد تطبيقها بعض نواحي النقص أو ما قد يظهر عند تحليل الإجابات أو ما يلاحظه عليها المعلمون في الميدان، فتراجع عندئذ وتعدل وفق المطلوب.

وقد تبين من التخزين الحاجة إلى ترتيب البطاقات بعد تسجيل الفقرات الاختبارية عليها، ويتطلب العمل إعداد اكثر من بطاقة لكل مفردة اختبارية أو فقرة.

وصنفت كل بطاقة إلى نوعين:

النوع الأول:

وفق نمط الفقرة: كاختبارات الاختيار من متعدد أو الصواب والخطأ والمطابقة والتكميل والمقال.. الخ.

النوع الثاني:

وفق مجال التطبيق: كأسئلة قياس التحصيل، وأسئلة قياس المجال المعرفي بمستوياته المختلفة، وأسئلة قياس المهارات وأسئلة الاتجاهات وأسئلة سلامة التفكير.

وإن أهم ما يتميز به أسلوب التخزين هو أنه ييسر عملية الاستخدام والاستفادة من الاختبارات في المادة الدراسية الواحدة.

ولاشك أن هذا العمل الضخم يتم بواسطة جهاز متخصص يقود العمل فيه خبراء يساعدهم مختصون مدربون في مجال كل مادة دراسية على حدة.

ومن خلال تجارب الدول ظهر أن تبدأ البنوك بمادة دراسية واحدة حتى تتاح فرصة الممارسة وتدريب كفاءات قادرة على النمو.

ثم تطورت فكرة تحويل البطاقات اليدوية إلى الاستفادة من الحاسب الآلي وإمكاناته في مجال بنوك الأسئلة، وبالفعل أخذت عمليات التخزين والاسترجاع وآليات العمل الأخرى تتم بالسرعة والدقة والمرونة من خلال الحاسب الآلي.

ومن مزايا الحاسب الآلي أيضاً أنه قليل الأخطاء، ويعين عند اختيار المفردات ويختصر الزمن الذي يستغرقه الشخص في البحث عن المفردات الاختبارية، كما هو الحال في نظام البطاقات.

كذلك فإن المعلم يتحكم في محتوى الأسئلة، ويختصر وقته في بناء الاختبار الذي يؤدي إلى الغرض المطلوب.

أما فكرة تزويد بنك الأسئلة بالمفردات الاختبارية فقد بدأت بوضع توصيل للأسئلة الجيدة التي سترد إلى البنك لأي مادة دراسية، وعمل ملف لكل مادة دراسية.

وتجمع قوائم من الأسئلة الخاصة بالمادة وتراجع وتعد إعداداً جيداً وتحكم وتجرب وتعدل وتكون صالحة للإدخال في البنك.

وبدلاً من فكرة البدء بالمادة الدراسية الواحدة كنواة لتخزين أسئلتها في بنك الأسئلة ظهرت فكرة أن تبدأ بنوك الأسئلة بالصفوف النهائية في كل مرحلة كالسادس الابتدائي والثالث الإعدادي والثالث الثانوي، وذلك بسبب أهميتها إذ ينتقل المتعلم منها إلى مرحلة دراسية جديدة.

وتطورت الفكرة لتبدأ بنوك الأسئلة بأي صف ولو كان بداية المرحلة ثم تتدرج إلى الصفوف التالية.

وظهرت فكرة أخرى وهي أن تبدأ بالمواد العلمية أولاً كالرياضيات والعلوم، أو بالمواد الموحدة كالاجتماعيات مثلاً، إذ توضع الاختبارات المناسبة لكل مادة وتخزن بعد مرورها بإجراءات التحكم والتجريب والتعديل وبعد أن تحدد لها معاملات الصعوبة والتمييز.

ومن ناحية تنمية أرصدة البنك ظهرت فكرة النمو الكمي بأن يبدأ بناء الأسئلة والمفردات الاختبارية في صف ثم يشمل بعد ذلك باقي صفوف المرحلة في المادة الدراسية الواحدة، ثم تنمو هذه الاختبارات وتزداد حاجة الميدان.

ثم يتناول العمل في إنجاز أسئلة ومفردات اختبارية للمواد الدراسية الأخرى.

أما النمو الكيفي فهي فكرة تتطلب إعادة النظر في فقرات الاختبار بعد تطبيقها وتعديلها وفق ما يرد من الميدان كتغذية راجعة كما يمكن أن يحدث النمو الكيفي عند المتابعة لكل جديد في مجال الاختبارات وتجارب وممارسات الدول الأخرى كالانتقال من الاختبارات الموضوعية إلى أسئلة المقال بمواصفات مطلوبة بحيث يمكن قياسها كمياً وتتصف بالصدق والثبات.

وقد أمكن التوصل إلى الفكرة العامة عن بنوك الأسئلة بأنها تحتوي أنواعاً وأنماطاً من أسئلة ومفردات اختبارية وفقرات اختبارية وأسئلة مقال وتجارب وأبحاث وقياس سمات ومحكات ومهارات.. الخ.

وقد تطورت بنوك الأسئلة في كثير من الدول المتقدمة وظهرت مؤسسة خاصة تتعامل ببنوك الأسئلة وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية كبنك الأسئلة وستنجهاوس وجنرال موتورز وغيرهما، كما أصبحت بنوك الأسئلة في بعض الدول تمول على نطاق واسع وأصبحت متعددة الأهداف والأغراض مما أدى بالتالي إلى التطور التكنولوجي في مجال بنوك الأسئلة كما في الولايات المتحدة وبريطانيا واستراليا والسويد حيث تستخدم الحاسبات الآلية في أعقد عمليات البرمجة.

الكفايات الإجرائية لإنشاء بنك الأسئلة:

هناك عدد من الكفايات الإجرائية يجب مراعاتها قبل إنشاء بنك الأسئلة وهي كالآتي:

أولاً - الكفايات الأولية الأساسية:

وهي تشمل سلسلة من الإجراءات التمهيدية التي تعتبر الأساس لبناء بنك الأسئلة وأهمها:

1- اعتماد الإدارة التربوية المركزية العليا للسياسة التربوية الخاصة بتطوير نظم وأساليب القياس والتقويم التربوي كالتقويم التشخيصي والتكويني (البنائي) والتقويم المستمر والتقويم التجميعي الشامل بدلاً من التركيز على الامتحانات التقليدية.

2- إنشاء وحدة خاصة بالقياس والتقويم تشرف على آليات بناء الأسئلة والمفردات الاختبارية

وفق المواصفات العلمية المطلوبة، مع رسم استراتيجية عمل هذه الوحدة واختصاصاتها وتحديد مهامها والتي يقع من ضمنها بنك الأسئلة.

3- إعداد دراسات حول مشروع إنشاء بنك الأسئلة لتحديد الكلفة المادية والمردود الاقتصادي.

4- عقد دورات تدريبية مكثفة للكوادر البشرية الفنية التي تتعامل وتتفاعل مع المواد الدراسية المختلف للتدريب على كيفية إعداد نماذج أسئلة ومفردات اختبارية وفق معايير ومقاييس معينة وفنيات عمل خاصة.

5- توجيه الاهتمامات نحو الاختبارات المقننة التي تحدد المستوى وتقيس الكفايات في نهاية كل مرحلة تعليمية.

6- إصدار نشرات بصفة مستمرة حول بعض الجوانب الفنية لعمليات القياس والتقويم،والمهارات اللازمة لإعداد مفردات اختبار في موضوع دراسي أو وحدة دراسية معينة إضافة إلى تبصير المعلمين بكل جديد يظهر في مجال تطوير عمليات القياس والتقويم.

7- استثمار وسائل الإعلام المختلفة للتعريف بأهمية القياس والتقويم التربوي وبناء الأسئلة والمفردات الاختبارية وفق المعايير والمقاييس الكمية التي يتوافر فيها الصدق والثبات وكذلك الحال في أهمية بنوك الأسئلة وبيان دورها الفعال في العملية التقويمية.

8- العمل على إعادة النظر في المواد الدراسية من حيث صلاحية الأهداف والمحتوى ليتوافر فيها المواصفات الفنية والعلمية المطلوبة وبناء أسئلة اختبارية تخضع للتحكيم والتجريب والتطبيق والتعديل والتقويم والتخزين والاستخدام.

ثانياً - الكفايات التخطيطية:

.ويبدأ العمل نحو إنشاء بنك الأسئلة بالتخطيط الكامل الدقيق والواعي، إذ ترصد الأهداف التي سيعمل البنك على تحقيقها، وتحدد الخطوط العريضة لعمل هذا البنك واختصاصاته، واحتياجاته المادية والبشرية الإدارية منه والفنية في ضوء الإمكانات المتاحة،وتحديد الفترة الزمنية لإنجاز كل مرحلة من مراحل إنشاء البنك مع تقويم كل مرحلة على حدة حتى يتم في النهاية اكتمال إنشاء البنك وفق الخطة الثلاثية أو الخمسية المرسومة.

ثالثاً - وضوح الأهداف واستراتيجية التنفيذ:

يجب تحديد الأهداف الأساسية لبنك الأسئلة ووضع تصور كامل له من خلال استراتيجية عمل متكاملة تؤدي إلى تحقيق الأهداف، وتحديد خطوات العمل وترتيبها حسب الأولويات مع وضع بدائل لها، وتحديد المدارس التي تجري عليها عمليات التجريب، وأساليب التحكيم ووسائل التقويم وأطر التعديل، وإجازة الاختبارات المقننة أو المفتوحة لتدخل ضمن أرصدة بنك الأسئلة، كما تحدد الفصول التي يجري عليها التجريب، والمادة أو المواد الدراسية التي تشتق منها المفردات الاختبارية والتغيير اللازم لها وتقدير إمكانات التطبيق وإجراءات التقويم والقياس وكيفية التوصل إلى النتائج في كل فترة اختبارية تجريبية،والتعرف على مدى النمو والتقدم فيها.

ربعاً - تحديد المكان والمعدات والأجهزة اللازمة للبنك:

ويشمل تحديد ما يحتاجه بنك الأسئلة من بناء، والشروط والمواصفات التي يجب أن تتوافر فيه، والمكاتب والخزائن التي يحتويها ومواصفاتها، والأدوات والأجهزة اللازمة حسب طبيعة وطريقة حفظ وتخزين الأسئلة سواء في ملفات اختبارية أو بطاقات يدوية أم تخزين آلي باستخدام الحاسب الآلي.

وإذا كان الاستخدام سيتم آلياً بالحاسوب (الكمبيوتر) فينبغي التفكير في كيفية تعميم شبكة الربط بين الأصل والفروع في المدارس المختلفة لسهولة الحصول على المفردات الاختبارية بسهولة ويسر.. وإذا كانت ستخزن في خزائن خاصة يدوياً يتطلب لهذا توفير أجهزة طباعة وآلات نسخ أو تصوير وسحب وفق الإمكانات المتاحة.

خامساً - تحديد الكوادر الفنية المتخصصة:

وتشمل الأشخاص المتخصصين الذين سيعملون في مجال بناء الأسئلة والمفردات الاختبارية، ومؤهلاتهم وكفاءاتهم واستعداداتهم وقدراتهم على تنفيذ الأعمال الموكلة إليهم

في مجالاتهم التخصصية في المواد الدراسية المختلفة، وتشمل أيضاً المتخصصون في مجال الميكنة، ومهارة استخدام الحاسب الآلي من إدخال وحفظ واسترجاع وانتقاء وحذف وإضافة وتعديل مع تفهمهم لفنيات بناء المفردات الاختبارية، وكيفية حفظها يدوياً أو آلياً.

سادساً - تحديد الأرصدة اللازمة من الاختبارات:

ينبغي تجديد الاختبارات المراد تزويدها لبنك الأسئلة، وكيفية تنويعها ووسائل تنميتها، وتحديد مصادر تزويد البنك بالأرصدة اللازمة، ومن سيضعها من المعلمين أو الموجهين أو المتخصصين الذين تتوافر فيهم الكفاءة والخبرة والعلم بالأساليب العلمية والفنية لصياغة وتصميم المفردات الاختبارية الجيدة التي يتوافر فيها شروط الصدق والثبات، وتحديد أي مواد يبدأ العمل بها وتحديد أهدافها التعليمية وتحليل محتواها وتكون شاملة للمواد الدراسية المختلفة للصفوف المختلفة في المراحل المختلفة، مع تحديد الأسئلة الموضوعية والمقالية لكل موضوع أو وحدة من كل مادة دراسية على حدة وكيفية مراجعتها وتجريبها وتعديلها وحفظها.

ويمكن أن يخصص في بنك الأسئلة فرع أو قسم لكل مادة دراسية تتجمع فيها أسئلة المادة الصالحة للتخزين والمجازة، كما تجمع اختبارات المواد الدراسية المختلفة المعدة وفق مواصفات الاختبارات الصالحة للتخزين مع نهاية كل سنة دراسية حتى تتكون في النهاية الحصيلة المناسبة لكل مادة كي تتدخل كأرصدة للبنك، ثم ترتب الاختبارات وتصنف في بنك الأسئلة وفق تسلسل محتوى كل مادة دراسية وبالأسلوب المعمول به في البنك.

ثم تسجل الاختبارات في بطاقات أو تخزن في الحاسب الآلي بفهرسة وتصنيف محددين.

وتتطور الاختبارات كماً ونوعاً في ضوء التغذية الراجعة التي ترد من الميدان، وبعد أن تمر هذه الاختبارات بالإجراءات الفنية اللازمة تصبح صالحة لإلحاقها بالرصيد.

سابعاً - المرحلة الاخيرة مرحلة التنفيذ:

وحتى تتضح لنا إجراءات التنفيذ ومراحله ينبغي أن نلقي الضوء على تجارب بعض الدول في مجال تنفيذ مشروع بنك الأسئلة.

إجراءات إنشاء بنك الأسئلة وأساليب التعامل معه:

وفي ضوء ما تقدم فإنه يلزم لإنشاء بنك الأسئلة إجراء المحددات التالية:

1- التخطيط وفق الإمكانات المتاحة والمتوافرة.

2- رسم استراتيجية للعمل وتحديد الأولويات.

3- عدد المدارس التي سيجري عليها التجريب.

4- عدد المدارس التي ستستفيد من المشروع وكذلك عدد الطلاب والفصول.

5- نوعيات المعلمين الذي سيقومون بالتجريب وإعدادهم.

النوعيات الإدارية السائدة في مدارس التجريب وتجديد المشرفين على إجراء عمليات التحليل والإجازة للتخزين.

وبالفعل بدأ تنفيذ المشروع بتدريب الأعضاء على المهام المختلفة، وتحديد الأهداف الإجرائية لكل مقرر دراسي بمستوياتها المعرفية والوجدانية والنفسحركية.

تم تحليل مضمون كل وحدة دراسية وإعداد الأسئلة المقالية القصيرة والمناسبة لها، وكذلك الحال في كتابة مفردات اختبارية موضوعية مناسبة ومراجعة الصياغة وإجراء عمليات التحكيم والتجريب والتعديل والتقنين، إضافة إلى عمليات تحليل إجابات المفردات الاختبارية لتتوافر فيها عوامل الصدق والثبات ثم يأتي دور تخزين المفردات الصالحة في الحاسب الآلي.

ومن أهم الإنجازات الخاصة بمشروع بنك المفردات الاختبارية ما يلي:

1- انتهت اللجان من عمليات تحديد وصيغة الأهداف السلوكية للمقررات الدراسية في عام واحد هو عام 1988م.

2- تحديد عام 1989م لإخراج البنك إلى حيز الواقع لذلك أنجزت عمليات تحليل محتوى وحددت كل مقرر.

3- تم وضع مكونات كل وحدة في صورة أسئلة مقال قصيرة مفتوح تتطلب الإجابة عليه بمحددات مقننة.

4- طبقت هذه الأسلة المقالية القصيرة لكل وحدة دراسية بعد الانتهاء من تدريسها مباشرة على عينات من الطلاب ممثلة للصف الثالث الثانوي.

5- بعد تصحيح الإجابات تم حصر الأخطاء الشائعة وأعيدت صيغة الأسئلة وتم تعديلها.

6- جريت أيضاً مفردات اختبارية بنفس الأسلوب وبنفس الخطوات السابقة وتم حصر الأخطاء والتعديل اللازم على أساسها وظهر أنه يفضل استخدام المفردات الاختبارية في المواد العلمية بجميع فروعها وفي اللغة الإنجليزية والجغرافيا، واستخدام أسئلة المقال القصير في المواد النظرية الأخرى إضافة إلى تطويعها لتكون صالحة لمفردات اختبارية وخاصة في المستويات المعرفية العليا كالتطبيق والتحليل والتركيب.

وبالفعل أنجز المشروع في العام المحدد وهو عام 1989، وفي عام 1990 عمم المشروع.

هذه تجارب بعض الدول حول مشروع بنك الأسئلة فيها ونلاحظ أن آليات التخطيط والتنفيذ تقريباً واحدة إلا أن كل تجربة كانت لها فلسفتها من حيث نقطة البدء في المشروع فالبعض اختار المرحلة الابتدائية والبعض الآخر اختار الفصول النهائية من كل مرحلة دراسية في حين اختار البعض الثالث الثانوي. وقد وضعت مبررا لنقطة البداية في كل تجربة، غير أن الأهم في النهاية يكون عملية إنجاز المشروع خلال الخطة الزمنية التي تتراوح بين 3-5 سنوات.

إجراءات إنشاء بنك الأسئلة وأساليب التعامل معه:

وفي ضوء ما تقدم فإنه يلزم لإنشاء بنك الأسئلة إجراء المحددات التالية:

1- التخطيط وفق الإمكانات المتاحة والمتوافرة.

2- رسم استراتيجية للعمل وتحديد الأولويات.

3- عدد المدارس التي سيجري عليها التجريب.

4- عدد المدارس التي ستستفيد من المشروع وكذلك عدد الطلاب والفصول.
5- نوعيات المعلمين الذين سيقومون بالتجريب وإعدادهم.
6- النوعيات الإدارية السائدة في مدارس التجريب وتحديد المشرفين عليها.
7- طبيعة المادة الدراسية أو المواد الدراسية المراد وضع اختبارات لها.
8- الإمكانات المحلية المتوافرة اللازمة للتطبيق.
9- تحديد الأجهزة أو الإدارات التي ستتعاون لإنشاء البنك كإدارة المناهج وإدارة الامتحانات والأجهزة التخطيطية ومركز الحاسب الآلي.
10- تحديد الجهات المسؤولة عن توفير متطلبات العمل وأدواته.
11- تحديد موعد بدء العمل وربطه بموعد توفير المتطلبات الأساسية.
12- تحديد الأولويات في ضوء الإمكانات المتوافرة والعناصر المشاركة، واستعدادات الأجهزة والإدارات المعنية لبدء العمل.
13- المدة اللازمة لإنهاء كل مرحلة وكذلك المدة اللازمة للانتهاء من المشروع ليصبح حقيقة على أرض الواقع.

ويتبع المحددات السابقة توفير الاحتياجات والمتطلبات اللازمة للإنشاء وهي:

1- توفير الأجهزة والأدوات الخزائن والعناصر البشرية المدربة وتخصيص المكان المناسب.
2- إعداد الاختبارات وفق المحددات: في أي المواد أو المادة يكون بدء العمل فيها، وفي أي المراحل وفي أي الصفوف؟ وتوفير الأعداد اللازمة لواضعي الأسئلة والمفردات الاختبارية ومراجعتها وتحكيمها وتقويمها وتعديلها حتى يتم وضعه في صورتها النهائية بعد ضمان عوامل الصدق والثبات والتقنين فيها.
3- مطلوب لتحقيق الإنشاء أن يعاد النظر في أهداف كل مادة دراسية على حدة، وتحليل محتوى المادة وتحديد أو إعادة صياغة الأهداف السلوكية وبناء نماذج أولية لأسئلة ومفردات اختبارية لكل وحدة أو مقرر. وكذلك الأمر في إجراءات التحكيم والتجريب والتقويم والتعديل.
4- توفير الأجهزة الإشرافية والعناصر الفنية المدربة من حيث إعداد من سيقوم باشتقاق الأهداف السلوكية وتحليل المحتوى وتوصيف الأسئلة والمفردات الاختبارية لكل مادة

دراسية، وتحديد الأوزان النسبية في ضوء الأهداف التعليمية والمحتوى. وكذلك الأعداد البرية الفنية اللازمة لتصميم وبناء الاختبارات في المادة الواحدة والمواد الدراسية ككل.

5- تحديد وسائل وأساليب التعامل مع البنك من حيث آليات الاستخدام اليدوي أو الحاسب الآلي، وإمكانيات إقامة شبكة اتصال بين البنك لتربطه بالمدارس، وأساليب ووسائل الاستخدام ، وإجراءات الحذف أو الإضافة أو التعديل أو الإثراء والنمو..

وبهذا يمكن أن يخدم بنك الأسئلة آلاف الطلبة ولسنوات عديدة بما يوفر الجهد والوقت والمال.

وبهذا يمكن أن تبرز أهمية بنك الأسئلة فيما يلي:

1- أن البنك يعمل على تحسين وتطوير العملية التعليمية.
2- يظهر نواحي القوة ونواحي القصور في العملية التعليمية إذ تقدم بيانات صادقة عن نتائج التقويم تفيد في تطوير المناهج.
3- تؤثر الأسئلة والمفردات الاختبارية في البنك على أداء عمل المعلم من حيث الاهتمام والدقة والشمول لمادته، وتقويم المتعلمين بصورة مستمرة. والاهتمام أيضاً برصد الأهداف في المستويات التعليمية المختلفة (المعرفية والمهارية والوجدانية) مع الاهتمام بالجوانب السلوكية.
4- يراعي المعلم نمو طلابه في المجالات المختلفة ويقيس مدى نموهم الكمي عقلياً وجسمياً وسيكولوجيا ووجدانياً.
5- يقف المعلم باستمرار على مستوى التحصيل الدراسي الحقيقي للمتعلمين ويتعرف الفروق الفردية بينهم ويكتشف مواطن الضعف ليعالجها، ويمكن أن يقارن المعلم بين طلابه في كل فقرة اختبارية على حدة وليس باستخدامه للدرجة الكلية.
6- يزود بنك الأسئلة أجهزة التخطيط والتقويم والبحوث التربوية بمعلومات وبيانات ومادة تقوم على أساسها أعمال هذه الأجهزة.
7- يقدم بنك الأسئلة اختبارات جيدة تتسم بالصدق والثبات لقياس نمو الطلاب.

8- يتسبب بنك الأسئلة من خلال الحاجة إلى تنمية رصيده من الاختبارات المتنوعة في تدريب المعلمين على فنيات بناء وصياغة مفردات الأسئلة والاختبارات الجيدة والتعرف على كل جديد في مجال التقويم.

9- يعمل بنك الأسئلة على توفير الجهد والوقت والمال إذ يوجه إلى جوانب هامة أخرى تفيد العملية التربوية.

مصادر الفصل الأول

1- عبدالرحمن هاني - الإدارة التربوية - عمان - مطبعة التوفيق، 1980.

2- سمعان صادق - الفلسفة والتربية - القاهرة - دار النهضة - 1972.

3- أحمد عكاشة - المناخ التنظيمي في كليات المجتمع - جامعة اليرموك - 1989.

4- باولو مورد - الفساد الأسباب والنتائج - مجلة التمويل والتنمية - 1998.

5- سليمان أبو جاموس - مبادئ الإدارة - فلسطين - نابلس - 1992.

6- عبدالباري درة - إدارة القوى البشرية منحنى منطقي - عمان - دار الندوة - 1986.

7- محمد أحمد الغنام - مستقبل التربية في البلدان العربية - قطر - مجلة التربية - 1993.

8- مهدي زويلف - التنمية الإدارية والدول النامية - عمان دار المجدلاوي - 1993.

9- ناصر محمد العديلي - السلوك الإنساني والتنظيمي منظور كلي مقارن - الرياض - معهد الإدارة - 1995.

10- يوسف قطامي- نايفة- إدارة الصفوف - دار الفكر - عمان - 2002.

11- Sears,Jeas (The nature of The admini striation Process)N. Y. 1980.

12- Argyris, Ch (PersonalityandOrganization) N. Y. 1990.

13- Bush, (Theories of education management) London, 1995

14- John, S (Acall to Leademic) N . Y 1996

15- Penny, Sh (Challenges for Academic Leaders in the 21 century) N. Y. 1990.

مصادر الفصل الثاني

1- خير الله السيد - بحوث تربوية ونفسية - القاهرة - دار النهضة - 1981.

2- جمال الخطيب - مناهج وأساليب التربية - عمان - دار حنين - 1998.

3- عايش زيتون - تطبيقات في التربية العملية - عمان - دار عمار - 1986.

4- أحمد بلقيس - دليل مدير المدرسة لإنجاز مهماته الإدارية والإشرافية - عمان 1987.

5- أحمد بلقيس - القيادة وديناميات الجماعة - عمان - 1990.

6- عبدالرحمن عدس - الإدارة بالأهداف - عمان - 1988.

7- عبدالغني عبود - إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة - عمان - دار الفكر - 1998.

8- عبدالقادر حنفي - إدارة الأفراد - القاهرة - الدار الجامعة - 1989.

9- طارق البدري - أساسيات في الإدارة المدرسية - عمان - دار الفكر - 2002.

10- محمد القريوتي - إدارة الوقت - عمان - وزارة الشباب - 1995.

11- هاني عبدالرحمن الطويل - الإدارة التربوية والسلوك المنظمي - عمان - دار وائل - 1999.

12- نادر أبو شيخة - إدارة الوقت - عمان - دار مجدلاوي - 1991.

13- د. محمد الحيلة (مهارات التدريس الصفي) دار المسيرة - عمان - 2002.

14- أبو جادو صالح (علم النفس التربوي) دار المسيرة - عمان - 2000.

15- محمد الحيلة (تصميم التعليمي) درا المسيرة - عمان - 1999.

16- دعي توفيق والحيلة (طرائق التدريس العام) دار المسيرة - عمان - 2002.

17- دروزة أفنان (دور المعلم في عصر الإنترنت) المجلة العربية - 1999.

18- د. نادر فهمي الزيود وآخرون (التعلم والتعليم الصفي) - دار الفكر - عمان - 1999.

19-Dale M (How to manage by Resats) N. Y. 1997.

20-Petre ,D (what shoud you expect)N .Y. 2001.

21- Allen. C (Management Process and Organizanional Behaviour) N .Y . 2001.

مصادر الفصل الثالث

1- د. أحمد بلقيس - تدريبات متنوعة حول الأهداف السلوكية للتعلم الصفي - بيروت - أوردا - 1974-

2- د. طارق البدري - الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية - عمان - دارالفكر - 2001-

3- هند بنة ماجد - إدارة رياض الأطفال - الإمارات العربية - العين - 2000-

4- أبو جابر ماجد - تصميم التعلم - مجلة التكنولوجيا - 1994-

5- جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا - عمان - جامعة مؤتة - 1992-

6- نايفة خطاب - استراتيجيات التدريس - عمان - دار عمار - 1992-

7- هوشيار معروف - الإدارة والتنظيم - بغداد - دار الحكمة - 1999-

8- صلاح عبدالحميد - الإدارة المدرسية في ضوء الفكر المعاصر - الرياض - دار المريخ - 1982-

9- عبدالقادر حنفي - إدارة الأفراد - القاهرة - الدار الجامعية - 1989-

10- راضي الوقفي - علم النفس التربوي - عمان - 1995-

11- أحمد زكي صالح - علم النفس في الإدارة - القاهرة - دار النهضة - 1989-

12- عبدالمجيد نشواتي - علم النفس التربوي - دار الفرقان - عمان - 1986-

13- د. عمر الشيخ (إدارة الصفوف والتعيينات الدراسية) - عمان - معهد التأهيل - 1979-

14 -Male, W (Models of thinking(London, 2001-

15 -Stembery, R (Allowing of thinking styles (N-Y -1995-

16 -Poul, r (Critical thinking (N-Y -1985-

17 -Pack, C (Thinking Problem solving Cognition (N-Y -1983-

18 -Robert, K (Objectives for Instructional Education0 boston, 1991-

19 -Baron, L (Thinking and decinding (N-Y -1990-

مصادر الفصل الرابع

1- د. محمد الدريج (مدخل إلى علم التدريس) العين - دار الكتاب الجامعي - 2003.

2- صائب أحمد الألوسي - أساليب التربية المدرسية في تنمية القدرات الصفية - بغداد - دار الحكمة - 1997.

3- بدوي السيد محمد - المذاهب الاجتماعية في دراسة الأخلاق - القاهرة - دار الجامعة - 1993.

4- عزمي جرار - تعليم الطلبة التفكير الناقد - مترجم - عمان - دار الكتب - 1993.

5- عبدالحليم محمود - الشخصية والتفكير والإبداع - القاهرة - دار المعارف - 1981.

6- فؤاد زكريا - التفكير العلمي - الكويت - دار الثقافة - 1988.

7- دار الحكمة - مؤثرات في البيئة الصفية - المؤتمر التربوي الخامس - بغداد - دار الحكمة - 2002.

8- يوسف قطامي - سيكولوجية التعلم الصفي - عمان - دار الشروق - 2000.

9- عبدالمجيد ثواني - علم النفس التربوي - عمان - الجمعية الملكية - 1985.

10- هاني الطويل - الإدارة التربوية والسلوك المنظمي - عمان - دار وائل - 2002.

11- د. نادر فهمي الزيون وآخرون (التعليم والتعلم الصفي) دار الفكر - عمان - 1999.

12- د. محمد خميس حسين (إدارة الصفوف وتنظيمها) - دار يافا - الأشرفية - 2001.

13- القدس المفتوحة (إدارة الصف وتنظيمه) - عمان - منشورات دار القدس - 1996.

14 -Steers, R (Problems in classroom) N-Y -2001.

15 -Paule, S (Educational Administration) N-Y -1983.

16 -T -Bush (Theories of educational Management) London, 1988.

17 -Ralph, B (Educational Administration) N-Y -1990.

هذا الكتاب

يتطرق الكتاب إلى جملة من التشكيلات لأجواء العمل والمناخ الصفي الذي يمثل نوعاً من الانعطاف للنظام التربوي المعاصر، فالحياة في الصف عالم خاص تتواجد فيه المكونات الفاعلة المختلفة والتي تتطلب أقصى الجهود الممكنة سعياً وراء درجة من الارتقاء في التدريس والتعليم والتهذيب في بعديه القيمي والأخلاقي. إن المناخ الذي يسود الصف يمثل درجة وقدرة حركة الإداري القائد المنظم لهذا المناخ والمتمثل في المعلم ودرجة رضا القاعدة الصغيرة لاستيعاب عملية التعلم والاستزادة بالمعرفة وهذا بدوره يخلق توظيفاً مضافاً لصحة مناخ العمل الصفي.

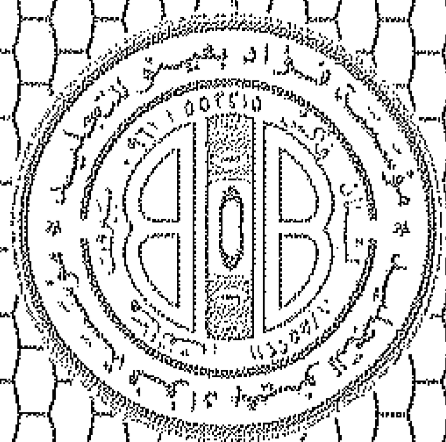
إن السيادة الكاملة والسليمة والنزيهة لإدارة وتنظيم مناخ الصف لا يعمل فقط على تصاعد وتائر العملية التربوية التعليمية وإنما يمتد بآفاقه لتحقيق الانضباط ونظام الصف بأطر متقدمة تتناسب طردياً مع متطلبات بيئة الظروف ويدعو بالضرورة للأخذ بالتوجهات الإبداعية وتحويل الصف إلى عالم تتفاعل فيه الطاقات الشابة لكي تتفجر نحو مستقبل تربوي علمي مشرق. إن طبيعة المناخ الصفي لأية مؤسسة تربوية مرتبط بنمط العلاقات التي تسري في أجواءها والتي تسهم في تحقيق الأهداف

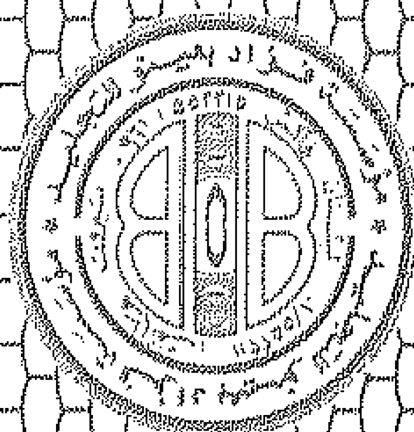
المؤلف

المحتويات

الفصل الثالث

الفصل الرابع







إدارة التعلم الصفي

الأسس والإجراءات





دار الثقافة للنشر والتوزيع

المركز الرئيسي: عمان - وسط البلد - قرب الجامع الحسيني - عمارة الحجيري
هاتف: 4646361 6 962+ - فاكس: 4610291 6 962+ - ص.ب: 1532 عمان 11118 الأردن
فرع الجامعة: شارع الملكة رانيا العبدالله (الجامعة سابقاً) - مقابل بوابة العلوم - مجمع عربيات التجاري
هاتف: 5341929 6 962+ - فاكس: 5344929 6 962+ - ص.ب: 20412 عمان 11118 الأردن
www.daralthaqafa.com

تطلب منشوراتنا من:

- العين - الإمارات العربية المتحدة - دار الكتاب الجامعي - هاتف: 7664845 (3) - فاكس: 7512102
- بغداد - العراق - مكتبة الذاكرة - الأعظمية مجاور السفارة الهندية - هاتف: 4257628 - فاكس: 4259987
- الجزائر - أمين للتوزيع الدولي للكتاب العلمي والجامعي - هاتف: 21 773365 - حسين داي 16040 الجزائر

ISBN 995716032-X

